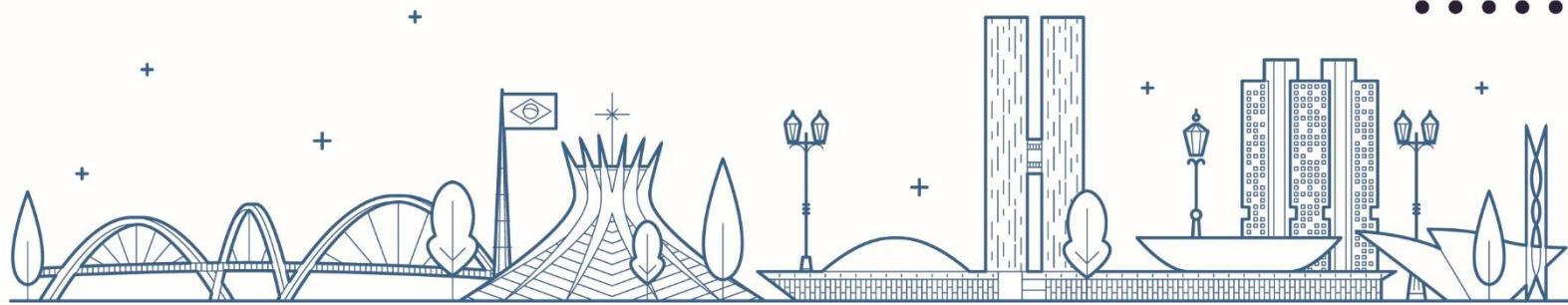


Libro de Actas

16 A 18 DE NOVEMBRO DE 2022
— Universidade Católica de Brasília —

XI CLABES

**Congresso Latinoamericano Sobre
Abandono na Educação Superior**



2022



FICHA CATALOGRAFICA

C7491 Congresso Latinoamericano sobre Abandono na Educação Superior (11. : 2022 : Brasília, DF).

Livro de Actas [recurso eletrônico] : XI Congresso Latinoamericano sobre o Abandono na Educação Superior : XI CLABES / [organizadoras, Pricila Kohls-Santos e Patricia Estrada Mejía]. – Brasília, DF : Universidade Católica de Brasília, 2022.

Inclui referências bibliográficas.

Disponível em: <<https://ucb.catolica.edu.br>>.

ISBN 978-65-87629-17-9

1. Ensino superior. 2. Evasão estudantil. 3. Estudantes. I. Kohls-Santos, Pricila. II. Mejía, Patricia Estrada. III. Título. IV. Título: XI Congresso Latinoamericano sobre o Abandono na Educação Superior. V. Título: XI CLABES.

CDU 378

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Brasília (SIBI/UCB)
Bibliotecária Sara Mesquita Ribeiro CRB1/2814

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a visão da Comissão Científica, da RedGUIA e da Universidade Católica de Brasília.

2022



SUMARIO

APRESENTAÇÃO.....	14
ORGANIZADORES.....	16
COMISSÃO ORGANIZADORA.....	16
INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	19
ORGANIZADORES.....	19
COM O APOIO DE.....	19
AVALIADORES.....	20
LINHAS TEMÁTICAS.....	22
CONFERENCISTAS.....	24
OFICINAS.....	27
MELHORES TRABALHOS XI CLABES.....	28
TRABALHOS APRESENTADOS.....	32

2022



INDICE DE TRABALHOS

LINHA 1: TEORIAS E FATORES ASSOCIADOS A PERMANÊNCIA E/OU EVASÃO 32

A SITUAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	33
ABANDONO DEL PRIMER AÑO DE INGENIERIA CIVIL DE ESTUDIANTES PROVENIENTES DE LICEOS POLIVALENTES DE LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA.	41
ABANDONO E RETENÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA	47
ANÁLISIS DE LA SUSPENSIÓN TEMPORAL DE ESTUDIOS EN EL BACHILLERATO. UN PROCESO DE DESAFILIACIÓN ESCOLAR	61
AUTONOMIA RELACIONAL E INTERDEPENDÊNCIA: FATORES ASSOCIADOS À PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	69
CARACTERIZACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIA DE ABANDONO Y PERSISTENCIA DE LA COHORTE 2019 QUE INGRESA A LA UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO VÍA CUPO PACE.....	75
EFFECTOS POSITIVOS DE LA PANDEMIA: REINSERCIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR	83
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E EVASÃO NA GRADUAÇÃO	91
EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E OS DESAFIOS PARA OS ESTUDANTES: O FENÔMENO DA EVASÃO.....	98
FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS A LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA EN PANDEMIA Y POST PANDEMIA: EL RETIRO DE ASIGNATURAS Y APLAZAMIENTO DE SEMESTRE COMO CIRCUNSTANCIAS INFLUYENTES.....	106
FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS QUE INFLUYEN EN LA PERMANENCIA O DESVINCULACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA FCE/UNRC	114
INFLUENCIA DEL ESTRÉS EN LA EVALUACIÓN MATEMÁTICA Y LA DESERCIÓN ACADÉMICA UNIVERSITARIA	123
LA IMPORTANCIA DEL ILLUSIO EN EL ALCANCE DE LA TITULACIÓN	131
LOS POSIBLES DETERMINANTES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL ESTADO DE MATRÍCULA EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA	138

2022



MODELO PREDICTIVO DE LA MORTALIDAD ACADÉMICA DE UN PROGRAMA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS BASADO EN TÉCNICAS DE MACHINE LEARNING	146
NUEVOS FACTORES QUE PROVOCAN ABANDONO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO, DERIVADOS DE LA PANDEMIA DE COVID-19	154
MODELOS DE ABANDONO ESTUDIANTIL EN CONTEXTOS VULNERABLES: APROXIMACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA SU ESTUDIO EN LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA (CHILE)	161
PARADOJAS Y DILEMAS ACADÉMICOS DE LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN EL MARCO DE LA PANDEMIA COVID-19: EL CASO DEL ITM COLOMBIA.....	171
PERFIL DE INGRESO Y VIVENCIAS ACADÉMICAS TEMPRANAS IMPLICADAS EN LA INTENCIÓN DE ABANDONO EN EDUCACIÓN SUPERIOR. ANÁLISIS EN CONTEXTO HONDUREÑO	180
PERFIS DE ABANDONO NAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS E AS PRÁTICAS VOLTADAS PARA A MEDIÇÃO: GESTÃO DA PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	189
PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES PARA LAS GENERACIONES DE INGRESO, UNA APROXIMACION COMPARADA DE LOS DESEMPEÑOS ACADÉMICOS (PRE) PANDEMIA.....	197
PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O ÊXITO DOS ESTUDANTES.....	206
PERSISTENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESTUDIANTES QUE PARTICIPAN EN UN PROGRAMA DE ACCESO INCLUSIVO	212
RELACIÓN ENTRE EL PERFIL DE LOS INGRESANTES Y EL ABANDONO TEMPRANO DURANTE LA PANDEMIA	220
UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS DE APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA OU ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR.....	229
VIGILANCIA TECNOLÓGICA DE PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN COLOMBIA: PERSPECTIVAS, MODELOS Y ESTRATEGIAS.	237
EFFECTO DE LA DOCENCIA EN MODALIDAD REMOTA DE EMERGENCIA EN EL ABANDONO DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO, CASO DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, CHILE	246
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO	253

2022



LINHA 2: ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM A EDUCAÇÃO BÁSICA – PRÁTICAS RELACIONADAS COM O ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR 262

ACCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA ETAPA DE TRANSICIÓN DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	263
ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD: UNA ESTRATEGIA DE PREPARACIÓN Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL CON ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA.	271
ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES DEL PROCESO DE ARTICULACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN MEDIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR, COMO ESTRATEGIA PARA DISMINUIR LOS RIESGOS DE DESERCIÓN UNIVERSITARIA.....	280
CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS SOBRE EXPERIENCIAS CON VALOR PEDAGÓGICO, PREVIAS A LA UNIVERSIDAD. APOYANDO LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PEDAGOGÍA.....	287
CONTRIBUCIONES PSICOLÓGICAS Y DISCURSIVAS PARA EL DEBATE SOBRE ARTICULACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR CON LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO	298
DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS DESAFIOS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO BRASILEIRA NA...	307
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR	316
EVALUACIÓN DE RESULTADOS DEL PROGRAMA SEMESTRE CERO – UNIDOS A LA U.....	322
FORTALECIMIENTO DEL ROL ORIENTADOR EN CONTEXTOS COMPLEJOS PARA FAVORECER LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	330
INGRESO Y PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE ESTABLECIMIENTOS PACE QUE UTILIZAN LA VÍA REGULAR DE INGRESO: POSIBLES EFECTOS DEL PROGRAMA Y CONSECUENCIAS EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO.	337
LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA RURALIDAD Y LA PROYECCIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	346
O PROJETO DE VIDA NA DIMENSÃO PROFISSIONAL VINCULADO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PROMOVER A DEDICAÇÃO AOS ESTUDOS E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL.....	353
PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE ADMISIÓN ESPECIAL EN LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA EN FUNCIÓN DE SU TRAYECTORIA ACADÉMICA Y PERMANECÍA.	362

2022



PERFIL DEL DOCENTE PROPEDEÚTICO PARA EL INGRESO Y PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE DOS UNIVERSIDADES CHILENAS	369
PREUNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO COMO HERRAMIENTA POTENCIADORA DE ARTICULACIÓN E INGRESO EFECTIVO DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA A LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO	379
PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EFECTOS EN EL INGRESO Y PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE SECTORES VULNERABLES A UNA UNIVERSIDAD CHILENA.....	388
ROL DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CHILE. PERMANENCIA Y ORIENTACIONES VOCACIONALES POR VARIABLE DE GÉNERO EN ESPECIALIDADES DE COLEGIOS TÉCNICOS PROFESIONALES.	397
TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES ACOMPAÑADAS POR EL PROGRAMA PACE UPLA DESDE LA EDUCACIÓN TÉCNICA HASTA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD.....	405
LINHA 3: PRÁTICAS CURRICULARES PARA REDUZIR A EVASÃO E PROMOVER A PERMANÊNCIA	413
ADECUACIÓN DE AMBIENTES VIRTUALES CON PERSPECTIVA HOLÍSTICA Y ESTRUCTURAS DE EMULACIÓN DE LA REALIDAD FÍSICA FORMAL COMO INSTRUMENTO PARA EVITAR EL REZAGO Y ABANDONO ESCOLAR.....	414
ANÁLISIS DE UN MODELO VIRTUAL DE ESCUELA APLICADO AL REGRESO PRESENCIAL EN LAS AULAS	423
AUTOEFICÁCIA DOCENTE: UM SUPORTE PARA A TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR?	431
FLEXIBILIZACION DEL CICLO INICIAL DE LAS CARRERAS DE CIENCIAS ECONOMICAS PARA REDUCIR EL ABANDONO	439
GAMIFICACIÓN UNA ALTERNATIVA A PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LAS NORMAS DE REFERENCIA APA 7 Y PERMANENCIA UNIVERSITARIA	447
IMPACTO DE LOS GRUPOS DE ESTUDIO AUTÓNOMO -GEA- COMO ESTRATEGIA DE PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE MEDELLÍN. ANÁLISIS CUALITATIVO	456
INNOVANDO EN NUEVAS METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS III: “APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCIÓN Y EXPLICACIÓN DE PROBLEMAS (ABREP)”	464
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DO ENGAJAMENTO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	472

2022



LA ESTRATEGIA DE CURSOS INTENSIVOS Y SU APOORTE A LA PERMANENCIA: UNA EXPERIENCIA DE LA UC TEMUCO, CHILE	481
MECANISMOS DE APOYO EN AULA PARA LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL: UN ESTUDIO MIXTO EN BRASIL Y COLOMBIA.....	488
O PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: UMA INICIATIVA/EXPERIÊNCIA PARA PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL	498
PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA IMPLANTAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL: HUMANIZAÇÃO, INOVAÇÃO E ASSISTÊNCIA	507
PROGRAMA PERTENCER EAD: CAMINHOS PARA GESTÃO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO A DISTÂNCIA	515
PROFESIONALIDAD DE LA FORMACIÓN DESDE LOS INICIOS: PERMANENCIA Y SOSTENIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS.....	522
LINHA 4: PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA FOMENTAR A PERMANÊNCIA E PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO	530
A INCLUSÃO COMO MEIO DE TORNAR VISÍVEL O INVISÍVEL: AÇÕES QUE FAVORECEM A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SERTÃO NORDESTE	531
A NOMOFOBIA E O USO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM UNIVERSITÁRIOS.....	538
ADECUACIONES AL PROGRAMA TUTORES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO PARA ABORDAR LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO EN CONTEXTO DE PANDEMIA	546
ALERTAS TEMPRANAS: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA PARA FOMENTAR LA PERMANENCIA Y ÉXITO ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE SANTANDER.....	555
APRENDENDO A APRENDER NO ENSINO SUPERIOR: CURSO INTENSIVO DE FÉRIAS SOBRE PLANEJAMENTO DE ESTUDOS E PROJETO DE VIDA	567
BIENESTAR EN LA VIDA UNIVERSITARIA: ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL PARA ESTUDIANTES DESPUÉS DEL PRIMER AÑO	575
COMIENZA TU UNIVERSIDAD, UN PUENTE ENTRE LA ENSEÑANZA MEDIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR	583

2022



CONTRIBUCIÓN DEL PROGRAMA TUTORES A LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA CONTADOR PÚBLICO Y AUDITOR, UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO	592
CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES NÃO OBRIGATÓRIAS PARA A ADAPTAÇÃO DE INGRESSANTES MEDALHISTAS DE OLÍMPIADAS CIENTÍFICAS NO ENSINO SUPERIOR.....	601
CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DURANTE O PRIMEIRO SEMESTRE DA GRADUAÇÃO	609
DINAMIZANDO PROCESOS HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CIEGOS EN UN DEPARTAMENTO DE MÚSICA	617
EL ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN, PROGRESO Y PERMANENCIA - CASO PRÁCTICO UNIVERIDAD ARTUTOR PRAT.....	623
ESTADO DE LA SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MODALIDAD VIRTUAL.....	632
ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN, PREVENCIÓN Y ATENCIÓN EN SALUD MENTAL ORIENTADAS A LA PERMANECÍA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (PASPE GESTIÓN EMOCIONAL).....	639
ESTRATEGIAS PREVENTIVAS DE ABANDONO ESTUDIANTIL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE RETORNAN A LA PRESENCIALIDAD POST PANDEMIA ...	646
EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO EN TIEMPOS DE PANDEMIA A ESTUDIANTES DEL PROGRAMA BACHILLERATO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO.....	660
EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE TUTORES PARES EN CONTEXTO DE CONFINAMIENTO POR COVID19: USO DE PLATAFORMAS VIRTUALES Y E-LEARNING	667
EXPERIÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO DE UM SERVIÇO DE PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR E SUAS REPERCUSSÕES NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES.....	675
FORTALECIENDO LAS CIENCIAS, HUMANIDADES, ARTE Y CULTURA EN ESTUDIANTES DE ACCESO INCLUSIVO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO.....	682
IMPACTOS DAS OFICINAS DE PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	690
IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE SEGUIMIENTO ACADÉMICO COMO CONTRIBUCIÓN A LA DISMINUCIÓN DEL ABANDONO DE ESTUDIANTES EN RIESGO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA.....	698
IMPLEMENTACIÓN DE TUTORÍAS PARES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ..	706

2022



IMPLEMENTACIÓN DEL CICLO DE TUTORÍAS DE ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL PARA DISMINUIR EL ABANDONO DE ESTUDIANTES PACE.....	713
INDUCCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA PARA ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO EN CONTEXTO DE PANDEMIA	721
LAS PRUEBAS SANTOTO-MAS (MEDICIÓN, APRENDIZAJE, SEGUIMIENTO) COMO MECANISMO PARA CONTROLAR LA DESERCIÓN ESCOLAR	729
LIDERES ESTUDIANTILES UNICOSTA: UNA ESTRATEGIA DE PARTICIPACIÓN Y EMPODERAMIENTO ESTUDIANTIL	737
MECANISMO DE PRIORIZACIÓN PARA FOCALIZAR EL ACOMPAÑAMIENTO EN CARRERAS DE PREGRADO Y SU CONTRIBUCIÓN A LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA.....	744
MENTORIA ENTRE PARES: PERCEPÇÕES DE INGRESSANTES, MENTORES E TUTORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	752
NIVELACIÓN EN CIENCIAS PARA ESTUDIANTES ACOMPAÑADOS POR EL PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.....	760
ORGANIZANDO LA TUTORÍA DE MATEMÁTICAS.	768
PERCEPCIÓN DE TUTORES ESTUDIANTILES SOBRE LA TUTORÍA DE PARES COMO ESTRATEGIA DE PERMANENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO PILOTO EN LA PANDEMIA.....	777
PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES DE UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES PARA LA INSERCIÓN EN LA VIDA UNIVERSITARIA.....	786
POR LA VIDA DE LAS MUJERES UN PROGRAMA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO Y EMPODERAMIENTO DE LA MUJER, UNA APUESTA POR LA INCLUSIÓN Y LA PERMANENCIA	795
PREVENÇÃO DO ABANDONO NO 1.º ANO: APOIAR OS ESTUDANTES NA SUA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA.....	802
“PROGRAMA PARES ANFITRIONES: UNA EXPERIENCIA PARA PROMOVER LA ADAPTACIÓN Y PERMANENCIA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, CHILE”.....	810
PROGRAMA PROPEDÉUTICO DE PREVENCIÓN DE ABANDONO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO DESDE EL PARADIGMA PSICOPEDAGÓGICO	818
PROJETO DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL PARA PROMOÇÃO DE QUALIDADE E VIDA E SAÚDE MENTAL NA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	826
PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE UM CASO DE COMUNIDADES APRENDENTES.....	834

2022



SAÚDE MENTAL, EVASÃO UNIVERSITÁRIA E FATORES ASSOCIADOS: OPINIÃO DE ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NPSI DE UMA IES PRIVADA EM SOBRAL-CE..	841
TALLERES DE COMUNICACIÓN EFECTIVA: ESTRATEGIA DIDÁCTICA QUE FACILITA LA INSERCIÓN Y REDUCE EL ABANDONO	848
TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: ELEMENTOS FAVORECEDORES Y OBSTACULIZADORES DEL ACOMPAÑAMIENTO AL APRENDIZAJE.....	856
TUTORÍA ACADÉMICA: FORTALECER LA COMPETENCIA DE LECTO-ESCRITURA UNIVERSITARIA COMO UN APOORTE A LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN	864
TUTORÍA ENTRE PARES: UNA OPORTUNIDAD PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO	873
EL OBSERVATORIO ESTUDIANTIL, UNA APUESTA ESTRATÉGICA POR LA PERMANENCIA, EL BIENESTAR Y LA FORMACIÓN INTEGRAL, FACULTAD DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, MEDELLÍN - COLOMBIA	878
LINHA 5: POLÍTICAS NACIONAIS E GESTÃO INSTITUCIONAL PARA A PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA E REDUÇÃO DA EVASÃO	886
A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA BRASILEIRA.....	887
ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS FENÔMENOS MULTIFATORIAIS	895
ABORDAJES SOBRE LAS POLÍTICAS CONDUCENTES A DEMOCRATIZAR LAS UNIVERSIDADES.....	907
ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS PARA UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL	915
AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DURANTE A PANDEMIA: FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS A PARTIR DE RODAS DE CONVERSAS VIRTUAIS	922
ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: PENSANDO AS FORMAS DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES PARA ALÉM DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL	930
AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O APOIO PSICOPEDAGÓGICO DA IES	937
CULTURA INTERINSTITUCIONAL DE LA INFORMACIÓN COMO HERRAMIENTA ESTRATÉGICA DE APOYO A LA PERMANENCIA.....	942

2022



EL ESTUDIANTADO QUE INGRESA A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE), ¿ES MUY DIFERENTE DE SUS PARES?	951
EVOLUCIÓN DEL SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y ALERTA OPORTUNA E IMPACTO EN LOS INDICADORES INSTITUCIONALES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO EN CONTEXTOS PRE-PANDEMIA, PANDEMIA Y POST-PANDEMIA.....	959
FUNDACIÓN ANTIVIRUS PARA LA DESERCIÓN: DE LO PSICOPEDAGÓGICO A LO SOCIOPEDAGÓGICO	968
FUNDAMENTOS PARA A ATUAÇÃO EM ASSUNTOS ESTUDANTIS: UMA EXPERIÊNCIA AUTOFORMATIVA DE PROFISSIONAIS BRASILEIROS DE SERVIÇOS DE APOIO AOS ESTUDANTES PARA PROMOVER A PERMANÊNCIA.....	977
GESTIÓN DEL RIESGO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES PACE UCSC, DESDE UNA PERSPECTIVA DE SISTEMA DE ALERTA TEMPRANA.....	985
GESTIÓN INSTITUCIONAL PARA EL RETORNO ESTUDIANTIL POS-PANDEMIA: LA CONFIGURACIÓN DE LA INICIATIVA PARES UDEA.....	995
IMPACTO DE LOS PROGRAMAS DE BECAS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19.....	1003
IMPLEMENTACIÓN DE LA CARTILLA DE REGISTRO ESCOLAR DEL ESTUDIANTE: HERRAMIENTA PARA LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR	1011
LA MEDICIÓN DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA COMO DIMENSIÓN PARA LA GESTIÓN Y EL ESTUDIO DE LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL: UNA PROPUESTA DESDE EL SUR DE CHILE.....	1018
NARRATIVAS EN LA EXPERIENCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA PROPEDEÚTICO COMO VÍA DE ACCESO INCLUSIVO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENALO DEL TRABAJO.....	1030
PERMANÊNCIA/EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA	1037
PRODUCCIÓN INVESTIGATIVA SOBRE RETENCIÓN - ABANDONO UNIVERSITARIO EN EL PERÚ Y REFLEXIONES PARA UNA POLÍTICA UNIVERSITARIA	1046
SISTEMA USO DE TIEMPO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE: "MONITOREO DEL USO DEL TIEMPO EN LA VIDA ACADÉMICA PARA LA PERMANENCIA"	1053
TERCEIRIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E AS ESCOLHAS DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA: REFLETINDO SOBRE O IMPACTO NA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL.....	1061
UJAMAA: FORMALIZACIÓN DE LA PERMANENCIA, LA INCLUSIÓN Y LA ACCESIBILIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.....	1069

2022



APRESENTAÇÃO

Prezadas e prezados congressistas e demais leitores, te apresentamos o E-book dos Anais do XI CLABES – Congresso Latino-americano sobre o Abandono na Educação Superior, celebrado entre os dias 16 e 18 de novembro de 2022 na Universidade Católica de Brasília, na cidade de Brasília, Brasil.

O XI Congresso Latino-Americano sobre Abandono e Permanência na Educação Superior (CLABES) terá como tema a Permanência Estudantil: Limites e Aproximações entre a Educação Básica e Superior, celebrado entre os dias 16, 17 e 18 de novembro de 2022 na Universidade Católica de Brasília, na cidade de Brasília, Brasil. O Congresso foi organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e a Cátedra UNESCO Educação, Juventude e Sociedade da UCB e promovido pela *Red Gestión Universitaria Integral del Abandono* (RedGUIA). Esta rede é constituída por professores de Educação Superior ou Universitária de diferentes especialidades e cursos. (<https://redguia.net/>).

Neste XI CLABES tivemos como temática central os ***Limites e Aproximações entre a Educação Básica e Superior***. Assim, ao abordar a temática do abandono e da permanência na educação superior compreendemos a necessidade de revisitar conceitos, estratégias e práticas que envolvam a ideia de continuidade da educação e a importância da aproximação dos diferentes níveis e etapas do sistema educativo como um todo.

Nesse sentido, a temática do Abandono e da Permanência é abordada a partir de diferentes fatores e aspectos, os quais estão distribuídos em cinco linhas temáticas, quais sejam:

Linha 1 - Teorias e fatores associados à permanência e ao abandono. Tipos e perfis de abandono

Linha 2 - Articulação da Educação Superior com a Educação Básica

Linha 3 - Práticas curriculares para a redução do abandono e promoção da permanência

Linha 4 - Práticas de integração universitária para fomentar a permanência e para redução da evasão (Tutorias-Mentorias)

Linha 5 - Políticas nacionais e gestão institucional para a promoção da permanência e redução do abandono

2022



Nesta edição, foram submetidos 157 trabalhos, destes, 137 foram aprovados para apresentação no evento. Sendo 27 na Linha 1, 20 trabalhos na Linha 2, 14 na Linha 3, 46 na Linha 4 e 23 na Linha 5. Dos 127 trabalhos apresentados, contamos com a participação de pesquisadores dos seguintes países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Ecuador, Espanha, Honduras, México, Panamá, Portugal e Uruguay.

Pelas pesquisas e trabalhos apresentados, notamos o crescimento de abordagens sobre as Práticas de integração universitária para fomentar a permanência e para a redução do abandono. Nesse sentido, no XI CLABES, por meio dos pesquisadores, autores dos artigos, foram apresentadas reflexões e ações que valorizam a educação, objetivando a permanência com equidade, qualidade e o sucesso acadêmico.

Nesta direção, esperamos que o conteúdo desde E-book de Anais brinde um debate aberto para o desenvolvimento da área de conhecimento sobre o abandono e permanência estudantil, assim como auxilie a fortalecer argumentações e diálogos, com o intuito de alcançar Políticas Públicas e garantir o direito a educação de qualidade a toda a população.

Os textos aqui apresentados demonstram o comprometimento dos investigadores, estudantes, docentes, gestores, com o desenvolvimento e fortalecimento de reflexões e iniciativas que sustentam o valor da educação, neste caso mais proximamente da educação superior, e a corresponsabilidade de seus atores no cenário, principalmente, da América Latina.

Desejo uma frutífera leitura.

Pricila Kohls-Santos

Presidente do XI CLABES.

2022



ORGANIZADORES

O Congresso é organizado pela Universidade Católica de Brasília, com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação e a Cátedra UNESCO Educação, Juventude e Sociedade da UCB e promovido pela *Red Gestión Universitaria Integral del Abandono* (RedGUIA).

COMISSÃO ORGANIZADORA

Comissão Organizadora Executiva

Prof. Dr. Ricardo Pereira Calegari – Reitor – UCB/Brasil
Prof^a. Ms. Adriana Pelizzari – Pró-Reitora Acadêmica – UCB/Brasil
Prof. Dr. Jesús Arriaga García de Andoaín – Presidente de Honra – RedGUIA
Prof^a. Dr. Pricila Kohls dos Santos – Presidenta do Congresso – UCB/RedGUIA/Brasil
Prof^a. Ms. Patricia Estrada Mejía – Vicepresidenta do Congresso – GeTIPE/UCB/Brasil
Prof^a. Dr. Bettina Steren dos Santos – RedGUIA/Brasil
Prof^a. Ms. Fabiola del Pilar Faúndez – RedGUIA/Chile

Comissão Organizadora

Profe. Ms. Dora Nicolasa Gómez Cifuentes – RedGUIA/Colômbia
Prof. Dr. Luis Calegari – UDELAR/Uruguai
Prof^a. Ms. Luz Stella Escudero - UDEA/Colômbia
Prof^a. Dr. Magda Campillo Labrandero – UNAM/México
Prof. Dr. Martín Saino – UNC/Argentina
Prof. Dr. Miguel Aurelio Alonso García – UCM/Espanha
Prof. Ms. Patricia Estrada Mejía – UDEA/Colômbia
Prof. Dr. Rafael Rey – UDELAR/Uruguai
Prof. Dr. Rodrigo del Valle Martín – UCT/Chile

Comissão Organizadora Local

Prof^a. Ms. Patricia Estrada Mejía – UCB/Brasil - Vicepresidenta do Comitê Organizador Local
Prof^a. Ms. Adriana Pelizzari - UCB/Brasil

2022



Estudante de Mestrado Ana Carolina Ribeiro Hee – UCB/Brasil
Estudante de Doutorado Ana Keully Gadelha dos Santos Darub – UCB/Brasil
Estudante de Doutorado André Gustavo Bastos Lima – UCB/Brasil
Ms. Eliane Silva Moreira – UCB/Brasil
Ms. Juliana de Andrade Boel Neves – UCB/Brasil
Estudante de Doutorado Karen Graziela Weber Machado – PUCRS/Brasil
Estudante de Mestrado Klesia de Andrade Matias – UCB/Brasil
Estudante de Doutorado Luiz César Córdoba – UCB/Brasil
Estudante de Doutorado Marcelo Carbone – UCB/Brasil
Estudante de Doutorado Maria Cristina Mesquita da Silva – UCB /Brasil
Estudante de Doutorado Marília Rafaela Oliveira Requião Melo Amorim – UCB/Brasil
Ms. Naiara Nunes da Silva – UCB/Brasil
Prof^a. Dr. Nozângela Maria Rolim Dantas – UFCG/Brasil
Ms. Rejane Loffler – UCB/Brasil
Estudante de Mestrado Rosana Roriz Carneiro da Silva – UCB/Brasil
Dra. Sandra Barros – UCB/Brasil
Ms. Sheila da Silva Borges – UCB/Brasil

Comitê Científico

Profe. Dr. Renato Oliveira Brito – UCB/Brasil - Presidente do Comitê Científico
Prof^a. Dra. Adriana Justin Cerveiro Kampff – PUCRS/Brasil
Prof^a. Dra. Bettina Steren dos Santos – PUCRS/Brasil
Prof^a. Dra. Carla Spagnolo – PUCRS/Brasil
Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa – UCB/Brasil
Prof. Dr. Celio da Cunha – UCB/Brasil
Prof^a. Dra. Elisabete Cerutti – URI/Brasil
Prof. Dr. Eduardo Amadeu Moresi – UCB/Brasil
Prof. Dr. Geraldo Caliman – UCB/Brasil
Prof^a. Dra. Johana Vásquez Velásquez – UNAL/Colombia
Prof^a. Dra. Lúcia Mari Martins Giraffa – PUCRS/Brasil
Prof. Dr. Lucio Dantas – UCB/Brasil
Prof^a. Dra. Magda Campillo Labrandero – UNAM/México
Profe. Dr. Marilene Batista da Cruz Nascimento – UFS/Brasil
Prof. Dr. Marilene Dalla Corte – UFSM/Brasil
Prof^a. Dra. Marília Costa Morosini – PUCRS/Brasil
Prof. Dr. Martín Saino – UNC/Argentina
Prof. Dr. Miguel Aurelio Alonso García – UCM/España

2022



Prof^a. Dra. Pricila Kohls-Santos – UCB/Brasil
Prof. Dr. Rafael Rey – UDELAR/Uruguay
Prof. Dr. Rodrigo del Valle Martín – UCT/Chile
Prof^a. Dra. Sônia Regina de Souza Fernandes – IFC/Brasil
Prof^a. Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen – UNICRUZ/Brasil
Prof^a. Dra. Valdivina Alves Ferreira – UCB/Brasil
Prof^a. Dra. Vera Lúcia Felicetti – UNILASALLE/Brasil

Comitê Diretivo



XI CLABES

**Congresso Latinoamericano Sobre
Abandono na Educação Superior**

Limites e aproximações entre a Educação Básica e Superior



2022



INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

ORGANIZADORES



COM O APOIO DE



2022



AVALIADORES

Adriana Justin Cerveira Kampff
Alba Emilse Gaviria Mendez
Ana B. Bernardo Gutierrez
Ana Casaravilla
Ana Keully Gadelha dos Santos Darub
Antonio Alexander Franco Crespo
Apolonia Bedoya Salazar
Beatriz Painepan Sandoval
Bettina Steren dos Santos
Boris Christian Herbas Torrico
Carlos Angelo de Meneses Sousa
Celia Galve González
Celio da Cunha
Christian Fabián Alcocer Castillo
Christian Javier Diaz Peralta
Cristian David Londoño Arroyave
Daniel Gonzalez Sanchez
Diego Nicolas Perez Flores
Dora Nicolasa Gomez Cifuentes
Eduardo Amadeu Moresi
Elena Angelina Guerrero Franco
Eliane Silva Moreira
Emma Lucia Ferrero
Ernesto Carranza Aguilar
Fabiola Del Pilar Faundez Valdebenito
Fernanda Paula Maia Pinheiro

Fernanda Tatiana Cox Riquetti
Fernando Acevedo Calamet
Geraldo Caliman
Gilda M. Vega Cruz
Gloria Elena Alzugaray
Gonzalo Fonseca Grandon
Isabel Carrillo Ramiro
Javier Mora Rodríguez
Jessica Johanna Galván Vivanco
Jesus Arriaga
Joana R. Casanova
Johana Vasquez Velasquez
Jose Nieto Trinidad
Juan Manuel Fernandez
Julio Esteban Contreras Valenzuela
Karen Graziela Weber Machado
Karlana Marra Cardenas Espinoza
Leandro S. Almeida
Leydy Aleen Erazo Ñañez
Lorena Machado do Nascimento
Lucia Maria Martins Giraffa
Lucio Dantas
Luis Calejari
Luz Stella Escudero Vasquez
Magda Campillo Labrandero
Marcelo Carboni Gomes

2022



Maria Dolores Alvarez Arzate
María del Roble García Treviño
María Lorena Gartner Isaza
Maricela Ortega Villalobos
Marilia Costa Morosini
Mario Guillermo Oloriz
Martin Saino
Melbin Amparo Velasquez Palacio
Miguel Aurelio Alonso Garcia
Mirsha Alicia Sotelo Castillo
Monica Giuliano
Natalia H. Correa
Natalia Moreira
Nozângela Maria Rolim Dantas
Patricia Andrade Palos
Patricia Carvajal Olaya
Patricia Estrada
Paul Sebastian Davila Aldas
Pricila Kohls-Santos
Priscilla Venegas Herrera
Rafael Rey
Rejane Loffler
Rina Margarita Gaete Rengifo
Rodrigo del Valle
Rosanna Beatriz Casini
Sandra Barros
Sandra Patricia Barragan Moreno
Sara Cruz Velasco
Silvana Corbellini
Sirlei de Lourdes Lauxen

Sonia Beatriz Echeverria Castro
Sonia Regina de Souza Fernandes
Suyen Quezada Leon
Valdivina Alves Ferreira
Vera Lucia Felicetti

2022



LINHAS TEMÁTICAS

LINHA 1 - Teorias e fatores associados à permanência e abandono. Tipos e perfis de abandono.

Teorias e fatores associados à permanência e abandono

- Variáveis e determinantes do abandono.
- Modelos conceituais ou teóricos para explicar as causas do abandono.
- Modelos e/ou métodos de medição das causas associadas ao abandono.

Tipos e perfis de abandono

- Classificações do abandono: conceitos, teorias, medições.
- Características dos atores relacionados ao abandono: tendências, perfis.
- Variáveis de acompanhamento do abandono.
- Modelos e/ou métodos de monitoramento do abandono.
- Estudos focados em grupos diversos (gênero, pessoas com deficiência, população indígena, afrodescendentes, vítimas de conflitos, entre outros).

LINHA 2 - Articulação da Educação Superior com a Educação Básica

Práticas relacionadas com o acesso ao Ensino Superior

- Informação e preparação para o acesso ao ensino superior visando a permanência: ações de orientação vocacional, intervenções acadêmicas, apoio interdisciplinar, etc.
- Projetos de coordenação entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior a nível institucional e colaborativo.
- Vincular atividades para alunos do ensino médio às salas de aula da universidade.
- Reconhecimento de Aprendizagem Prévia.

LINHA 3 - Práticas curriculares para reduzir a evasão e aumentar a permanência

- Flexibilização dos planos de estudo e das intervenções curriculares para aumentar a permanência (comunidades de aprendizagem, seminários acadêmicos de primeiro ano, etc.).
- Métodos que promovem a aprendizagem ativa visando promover a permanência e reduzir o abandono (aprendizagem baseada na resolução de problemas, utilização das TIC para melhorar o rendimento...).
- Metodologias alternativas de avaliação.
- Papel do professor e percepção dos alunos sobre determinantes e estratégias para promover a permanência e reduzir a evasão.

LINHA 4 - Práticas de integração universitária para promover a permanência e reduzir a evasão (Tutorias-Tutorias)

- Tutoriais por professores.
- Orientação de pares.
- Programas de indução ou recepção.

2022



- Programas de apoio à aprendizagem para promover a permanência e o sucesso acadêmico.
- Aconselhamento acadêmico e não acadêmico que privilegia a permanência.
- Práticas institucionais para favorecer a permanência por níveis de risco e necessidades de acordo com o ciclo acadêmico.
- Atenção aos alunos com baixo preparo para promover a retenção e reduzir a evasão.
- Práticas de acesso, indução, orientação e outras, visando facilitar a continuidade dos estudos.
- Outras experiências de orientação de integração.

LINHA 5 - Políticas nacionais e gestão institucional para promoção da permanência e redução do abandono

Políticas nacionais para promover a retenção e redução do abandono

- Programas governamentais voltados para a permanência e redução da evasão.
- Políticas de bolsas e auxílios.
- Acessar programas de incentivo.
- Atenção à heterogeneidade dos perfis de acesso.
- Serviços nacionais de ajuda e apoio às IES para compreender e combater o abandono.
- Avaliação de programas de promoção da permanência e redução do abandono.
- Políticas de permanência e graduação e avaliação econômica e de impacto de políticas e programas.

Gestão institucional em relação à promoção da permanência e redução do abandono

- Procedimentos e indicadores para integrar a promoção da permanência e a redução do abandono nos sistemas internos de qualidade.
- Estrutura de qualidade institucional e programas institucionais para reduzir a evasão e/ou estimular a retenção de alunos.
- Quadro de qualificações para a garantia da qualidade da formação no Ensino Superior.

2022



CONFERENCISTAS

Sérgio Roberto Kieling Franco

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1985), graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1985), mestrado em Educação (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). É Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professor dos programas de Pós-graduação em Educação e em Informática na Educação. É Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Vice-Presidente da Câmara de Educação Superior deste Conselho. Foi Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) do Ministério da Educação e Presidente da Associação Universidade em Rede (UNIREDE). Foi Pró-reitor de Graduação da UFRGS, Secretário de Educação a Distância da UFRGS, Diretor da Faculdade de Educação da UFRGS; Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da UFRGS. Exerceu o cargo de Diretor de Políticas de Educação a Distância do Ministério da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, aprendizagem e educação superior.



Gonzalo Raul Fonseca Grandon

Universidad de Concepción



Ph.D. Éducation Comparée et fondements de l'éducation, Université de Montréal, Canadá. Máster en Gestión Educacional, Universidad Europea de Madrid, España. Magíster en Educación m/Currículo, Universidad de Concepción, Chile. Actualmente es académico del Departamento de Ciencias de la Educación perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción y Director del Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior de la misma Institución. En los últimos años cuenta con más



de 30 publicações em temáticas de Educação Superior divulgadas revistas e livros de países como Canadá, Estados Unidos, Colômbia, Costa Rica, México, Argentina, Cuba, Equador e Chile. Algumas investigações e projetos desenvolvidos têm relação com Trajetórias de Permanência e Abandono de Estudos Universitários e Técnicos em Educação Superior, Tipologias Estudantis, Projetos de Vida, Trajetórias de Professores Noveles e Experimentados, Transição entre Educação Secundária e Superior, Inserção Laboral, Seguimento de Egressados, Equidade em Educação Superior, Desenvolvimento Curricular por Competências e Resultados de Aprendizagem, Educação Superior em Pandemia, entre outros.

Adriana Justin Cerveira Kampff

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Possui Doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009), Mestrado em Ciência da Computação também pela UFRGS (1999) e Graduação em Informática - Bacharelado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995). É Professora Adjunta da PUCRS, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Exerce atualmente o cargo de Pró-Reitora de Graduação e



Educação Continuada. Atuou como Diretora de Graduação, de 2018 a 2020, e como Diretora de Relacionamento Comunitário, em 2017. Foi Professora Assistente II da Unisinos, colaborando no Mestrado Profissional em Gestão Educacional, de 2013 a 2017, além de Coordenadora Pedagógica do Núcleo de EAD, de 2015 a 2017. Foi Professora Adjunta da Universidade Luterana do Brasil, de 1996 a 2018, lecionando em cursos das áreas de Computação e Licenciaturas, bem como foi Coordenadora de equipes de professores e tutores em práticas de Educação a Distância, entre 2007 e 2010. Colaborou com outras Instituições de Ensino Superior, em cursos de especialização e formação docente. Trabalhou no Colégio Marista Rosário de 1997 a 2017, atuando na área de Tecnologias Educacionais e como Vice-Diretora Educacional. Tem experiência nas áreas de Educação e de Computação, com ênfases em Tecnologia Educacional e em Gestão Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologias educacionais digitais, ensino a distância, formação de professores, gestão educacional, gestão da permanência e mineração de dados.

2022



Renato de Oliveira Brito

Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica



Doutor e Mestre em Educação (Gestão e Políticas Públicas) e Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Brasília. Docente/Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Membro do Conselho Superior (CONSUN) da UCB (Mandato 2019-2023). Visiting Scholar Short Term em Columbia University Nova York (2019). Editor Associado da Encyclopédia of Teacher Education (Seção Brasil) - Springer Nova York. Foi Coordenador-Geral de Educação de Jovens

e Adultos (2019-2020), Diretor Substituto de Políticas e Diretrizes de Educação Básica (2020). Atualmente está como Diretor de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação do Ministério da Educação (MEC). Embaixador do Parlamento de Inovação no âmbito do Mercosul para assuntos de Educação Básica. Participa nos Grupos de Pesquisa: "Políticas Federais de Educação" (Líder) e "Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos" (Pesquisador). Pesquisador do Laboratório de Inteligência Pública da Universidade de Brasília (UNB). Membro do Conselho Ad hoc da Revista "Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação" (CESGRANRIO). Membro do Conselho Editorial da Revista "Cadernos do FNDE". Membro da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Membro do Comitê de Avaliação de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Pesquisador Visitante da University of Cape Town (África do Sul -2005), Membro da CIES - Comparative and International Education Society (University of Chicago - USA). Atuou na Assistência em Projetos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD/ONU e foi Consultor/Avaliador de Programas do Ministério da Educação. Desde 2011, vem ocupando cargos de Direção e Assessoramento Especial no Governo Brasileiro (Ministério da Agricultura e Ministério da Educação) com ênfase em Cooperação Internacional, Políticas Educacionais, Articulação e Captação de Recursos não reembolsáveis. Atua na área de Desenvolvimento e Pesquisa nas seguintes linhas: Gestão, Políticas Públicas, Políticas Educacionais, Formação Docente. Autor e Organizador do Livros: "Gestão e comunidade escolar: ferramentas para a construção de uma escola diferente do comum" (UNESCO/Liber Livro, 2013), Socialcultural Perspectives on Youth Ethical Consumerism - Editor - (Springer,2018), Escolas Sustentáveis: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro (UNESCO, 2019) e Internacionalização da Educação Básica e Superior: desafios, perspectivas e experiências (UNESCO, 2020).

2022



OFICINAS

1. Acompanhamento estudantil para a inclusão

Patricia Estrada Mejia – Pricila Kohls-Santos

Objetivo: Desenvolver competências básicas do professor para realizar um acompanhamento apropriado aos estudantes que fazem parte das estratégias de inclusão nas instituições educativas.

2. Conhecendo o perfil do abandono através do mapa da empatia: design thinking para solução de problemas

Bettina Steren dos Santos - Julliana Cunha Alves

Objetivo: Analisar os perfis de abandono através do mapa da empatia para a solução de problemas.

3. Estratégias para favorecer a permanência através da promoção da autonomia e competências socioemocionais

Luz Stella Escudero - Fabiola Faúndez

Objetivo: Analisar intervenções que tenham permitido combater os efeitos negativos em relação à saúde mental, psicológica e socioemocional que os alunos sofreram em decorrência da emergência de saúde.

4. Mediação de conflitos e comunicação não violenta: a passagem da educação básica a superior

José Ivaldo Lucena - Vanildes Gonçalves dos Santos

Objetivo: Refletir sobre a relevância da mediação de conflitos e da comunicação não violenta na transição da educação básica a superior.

2022



MELHORES TRABALHOS XI CLABES

A cada ano, nos Congressos CLABES, são premiados os trabalhos que recebem Menção pela qualidade do artigo apresentado. A menção de qualidade é concedida para 5 trabalhos, um por linha temática, sendo que no XI CLABES brindamos aos autores com Distinção por Temática Inovadora e que tem potencial de desenvolvimento para alcançar Menção de Qualidade.

Foram brindadas 5 Menções de Qualidade e 2 Distinções, sendo os autores principais de cada um dos trabalhos os que seguem:

Menção de Qualidade

Linha 1: Fatores associados ao abandono. Tipos e perfis de abandono



**Marcio Alexander Castillo
Díaz**

Universidad Nacional de Honduras
Honduras

Perfil de ingreso y vivencias académicas tempranas implicadas en la intención de abandono en educación superior. Análisis en contexto hondureño

.....

2022



Menção de Qualidade

Linha 2: Articulação da educação superior com o ensino médio



Rina Gaete Rengifo

Universidad Católica de Temuco /
Universidad Austral de Chile
Chile

Angélica Aguilar Vivar

Perfil del docente propedéutico
para el ingreso y permanencia
en la educación superior: el caso
de dos universidades chilenas



XI CLABES
Congresso Latinoamericano Sobre
Abandono na Educação Superior

Menção de Qualidade

Linha 3: Práticas Curriculares para reduzir a evasão



Pricila Kohls-Santos

Universidade Católica de Brasília
Brasil

Silvia Keli de Barros Alcanfor

Adriana Pelizzari

O programa de iniciação
científica na formação
acadêmica: uma
iniciativa/experiência para
promoção da permanência
estudantil



XI CLABES
Congresso Latinoamericano Sobre
Abandono na Educação Superior

2022



Menção de Qualidade

**Linha 4: Práticas de integração universitária
para reduzir o abandono**



Lea Vallejos Barrera

Universidade Católica de Temuco
Chile

Ana Berrara Herrera

Bertha Escobar Alaniz

Programa Pares Anfitriones:
una experiencia para promover
la adaptación y permanencia en
estudiantes de la Universidad
Católica de Temuco, Chile



XI CLABES
Congresso Latinoamericano Sobre
Abandono na Educação Superior

Menção de Qualidade

**Linha 5: Políticas nacionais e gestão institucional
para reduzir a evasão**



Bruna Mara da Silva Wargas

Universidade Estadual de Campinas
Brasil

Marilda Aparecida Dantas Graciola

Adriane Martins Soares Pelissoni

Simone Caixeta de Andrade

Mariana Freitas Nery

Acesso e permanência
estudantil: experiências e
desafios para uma política
institucional



XI CLABES
Congresso Latinoamericano Sobre
Abandono na Educação Superior

2022



Distinção

01

Débora Vieira Machado
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Brasil

A nomofobia e o uso das estratégias de
aprendizagem em universitários

Zena Eisenberg

02

Juana Valentina Mendoza Santamaría
Universidad Santo Tomás
Colombia

Modelo predictivo de la mortalidad
académica de un programa de ingeniería de
sistemas basado en técnicas de machine
learning

Martha Susana Contreras Ortiz
Alexander Toro Cruz

Temáticas
inovadoras

2022



TRABALHOS APRESENTADOS

LINHA 1: TEORIAS E FATORES ASSOCIADOS A PERMANÊNCIA E/OU EVASÃO

2022



A SITUAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Maria Cristina Teixeira Universidade Paulista UNIP, maria.teixeira1@docente.unip.br
Flávia Piva Almeida Leite, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
flavia.leita@unesp.br

Resumo.

Este estudo tem como objetivo a análise das questões relacionadas ao acesso, permanência e abandono das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Para tanto serão consideradas as entidades que compõem o sistema federal de ensino, ou seja, as instituições públicas federais e privadas. Sob o aspecto legislativo, fundamentam o trabalho a Constituição Federal, as Leis Federais 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação) e 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgado pelo Decreto 6949/2009. São objeto de exame as informações constantes do Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo INEP, com ênfase nos resultados de 2020, que possibilita a identificação dos aspectos sociais e econômicos que têm impacto no objeto de estudo. A questão que se coloca é a seguinte: embora a presença das pessoas com deficiência tenha aumentado, no que refere à matrícula no ensino superior, esta situação se mantém até a conclusão dos cursos de graduação? A metodologia utilizada é documental, bibliográfica, descritiva, com análise indireta de informações.

Palavras-chave: Pessoa Com Deficiência, Educação Superior, Inclusão, Abandono Escolar.

Introdução

A educação é um direito fundamental necessário ao exercício de outros direitos fundamentais. O trabalho, a liberdade, em suas várias acepções e formas de exercício, os direitos políticos, a cidadania, dependem para seu adequado exercício da educação.

Para que realize adequadamente as finalidades que lhe foram atribuídas pelo Texto Constitucional, o desenvolvimento integral da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, é necessário que seja qualificada por métodos, conteúdos, metodologias qualificadas, que cumpram, também os princípios e objetivos fundamentais, entre os quais destacamos o Estado Democrático de Direito, a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político.

Aqui é fundamental reconhecer que a sociedade é formada por pessoas oriundas das mais variadas origens, formações culturais, religiosas e políticas, bem como possuidoras de características que, em algumas situações necessitam de atenção especial do Estado, para que possam realizar seu potencial e desenvolver-se de forma adequada. Neste contexto se inserem os vulneráveis e, entre estes, as pessoas com deficiência. Consideradas a situação econômica e social da maioria destas pessoas em nosso país, bem como a pandemia de COVID 19 que interferiu de forma contundente no exercício de

2022



direitos fundamentais, com destaque para a saúde e educação, a análise que se propõe nesse trabalho é necessária para a proposição de alternativas que contribuam para a melhora das condições para o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

1. Pessoa Com Deficiência

Em março de 2007, a Organização das Nações Unidas assina a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e do seu Protocolo Facultativo. A principal contribuição desta Convenção é a positivação da mudança de paradigma da visão de deficiência no mundo, que passa do modelo médico, no qual a deficiência é tratada como um problema de saúde, para o modelo social dos direitos humanos. O modelo social determina que as barreiras devem ser removidas para possibilitar a inclusão das pessoas com deficiência e novas barreiras devem ser evitadas ou impedidas. Tanto que no preâmbulo da Convenção há o reconhecimento que a deficiência é um conceito em evolução resultante da interação com as barreiras existentes, diz o texto:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A partir desse pressuposto é que foi positivada a redação do conceito de pessoa enunciado no art. 1º da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência nos seguintes termos: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão – Lei n. 13.146/2015, em seu art. 2º trouxe um conceito muito semelhante ao positivado na Convenção, dispondo que pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Portanto, “definir quem são as pessoas com deficiência para fins de aplicação da lei é definir o universo de beneficiários de direitos, por isso tão importante que o modelo social de direitos humanos seja implementado”. (LOPES, 2019, p. 59)

Esta parcela da população teve seus direitos assegurados de forma expressa, enfática, especialmente a partir da promulgação da Constituição vigente. A democratização do ensino, fundamentado em seus princípios e regras tem possibilitado maior acesso dessas pessoas à educação de forma geral e, também, ao ensino superior, objeto desse estudo.

De acordo com o IBGE¹, em 2019, 8,4% da população brasileira acima de 2 anos, 17,3 milhões de pessoas, têm algum tipo de deficiência. Ainda nos termos dessa pesquisa, há diferenças importantes entre o nível de instrução das pessoas a partir de 18 anos de idade com deficiência em comparação com as sem deficiência. Quase 68% (aproximadamente 12 milhões de pessoas) da população com deficiência não têm instrução ou possui o ensino fundamental incompleto, enquanto para as pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas a taxa é de 30,9%. A porcentagem da população de 18

¹ BRASIL. IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101748.pdf>.

2022



anos ou mais com deficiência, com nível superior completo foi de 5,0%, enquanto as pessoas sem deficiência, 17,0%. Em 2019, apenas 16,6% da população com deficiência tinha o ensino médio completo (ou superior incompleto), contra 37,2% das pessoas sem deficiência.

2. Educação da pessoa com deficiência no Brasil – o ensino superior

A educação, direito fundamental social previsto na Constituição de 1988 em seus arts. 6º e 205 a 214, tem como objetivos o desenvolvimento integral da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, que se coadunam com os princípios e objetivos fundamentais do Estado Brasileiro, identificados nos arts. 1º a 4º do Texto Constitucional, que deu ao País caráter social, ao fundá-lo em princípios como o Estado Democrático de Direito, a dignidade da pessoa humana, a cidadania e o pluralismo político, estabelecidos em seu art. 1º, *caput* e incisos II, III e V.

A questão da vulnerabilidade em seus vários aspectos foi uma preocupação presente na elaboração do Texto Constitucional vigente, o que determinou a previsão de direitos relacionados de forma especial com as pessoas com deficiência, os idosos, a criança e o adolescente, o consumidor, o índio, bem como a criação de legislação que fosse capaz de garantir a estas pessoas uma vida digna e a realização da igualdade material.

No que refere à educação, ao dispor sobre a Organização do Estado, determinou caber à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV), a todos os entes federativos a competência comum para cuidar da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência (CF, art. 23, II) e de proporcionar o acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (CF, art. 23, V). A competência concorrente destas pessoas para legislar sobre a educação e proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência estão indicadas, respectivamente no art. 24, IX, XIV e no art. 30, II do Texto Constitucional. Ainda é preciso mencionar a disposição do art. 208, III que estabelece:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

II - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

A Lei 9.394/1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece, em seu art. 3º, os princípios que norteiam a prestação do ensino, entre os quais se destaca, no inciso XIV, “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva”. O 4º, III, indica o atendimento especializado às pessoas com deficiência e, em seu parágrafo único, que as metas relacionadas à educação deverão considerar estatísticas e informações relacionadas às pessoas com deficiência. Além disso, a Lei 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), prevê 20 Metas que incluem diversas situações relacionadas a este segmento da população, entre as quais podemos destacar, aquelas estabelecidas nos números 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13 e 14.

No que refere à educação superior destacamos aquelas estabelecidas no item 12, que trata da elevação das taxas bruta e líquida de matrícula para a população entre 10 e 24 anos, com a expansão em 40% do total de vagas na rede pública. Para as pessoas com deficiência, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

2022



[...] 12.5. ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; [...]

2.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada pelo Decreto 6949/2009, nos termos do art. 5º, § 3º da Constituição, trata da educação em seus art. 24, nos seguintes termos:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua

2022



plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

- a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Conforme se verifica da leitura do artigo, são aspectos fundamentais da educação preconizada neste diploma legal a inclusão, a liberdade, a igualdade, a participação nas atividades na rede regular de ensino, com as adaptações necessárias à sua participação, bem como a realização, por parte dos entes públicos das ações necessárias à capacitação de profissionais, bem como à preparação das atividades e ambientes, com a utilização da Língua Brasileira de Sinais, do braille, da adoção de mecanismos que eliminem as barreiras arquitetônicas, entre outras providências.

Quanto ao ensino superior, é preciso destacar as disposições do número 5, que assegura o acesso, o treinamento profissional e a formação continuada, “sem discriminação e em igualdade de condições”.

A Lei 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência também possui disposições a respeito do direito à educação, entre as quais podem ser ressaltadas aquelas identificadas no arts. 27 a 30, no capítulo específico relacionado à educação. Aqui, é preciso ressaltar as disposições que tratam do ensino superior, estabelecidas no art. 30, nos seguintes moldes:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

2022



- II - Disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - Disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - Disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - Dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - Tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

As disposições legais aqui identificadas são elemento fundamental para a análise proposta, considerando que as avaliações relacionadas nos Censos da Educação Superior devem verificar o cumprimento dos parâmetros legais de realização do direito à educação.

3. Considerações finais

A respeito da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior e profissional, é preciso considerar que a Lei 13409/2016 alterou a Lei 12711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Em termos gerais², ou seja, considerada a situação geral da educação brasileira, conforme as informações do Censo da Educação de 2020, é possível concluir que foi mantida a tendência de crescimento no número de alunos matriculados. Neste ano foram registradas mais de 8,6 milhões de matrículas entre ingressantes e concluintes, sendo que estes últimos perfizeram o total de 1,2 milhão de alunos.

Conforme análise realizada pelo SEMESP³, que considerou o impacto da pandemia de COVID 10, a crise sanitária influenciou no número de matrículas e na evasão, tendo sido registrado um crescimento da Educação à Distância (EAD) registrou crescimento, o que já era uma tendência nos últimos anos.

² Edux Consultoria. INEP apresenta os dados do Censo Nacional da Educação ao CNE. Disponível em: <https://edux21consultoria.com.br/2022/03/16/inep-apresenta-resultados-do-censo-superior-2020-ao-cne/#:~:text=Dados%20do%20censo%20revelam%20que,ano%20de%20refer%C3%A2ncia%20da%20pesquisa>

³ SEMESP. Mapa do Ensino Superior 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mapa-do-Ensino-Superior-Completo.pdf>

2022



No entanto, o estudo mostra que a modalidade não atinge o público mais jovem, o que resulta na queda da taxa de escolarização no país.

Em relação ao total de matrículas indica que houve aumento de 0,9% de 2019 para 2020, o que aponta queda de 50% em comparação ao período anterior, quando as matrículas tinham crescido 1,8%. Esse pequeno aumento foi gerado pela modalidade EAD, que registrou um salto de 26,8% no número de alunos em comparação com 2019. Já as matrículas presenciais caíram 9,4% no mesmo período, um padrão de queda que já vinha acontecendo nos últimos anos. Vale destacar que esse número é relativo ao número de novos alunos.

Os números do Censo da Educação Superior 2020 também apontam queda no número de jovens que ingressaram no ensino superior, o que afeta diretamente a taxa de escolarização líquida (que mede a proporção de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior em relação à população dessa faixa etária). Em 2020, a taxa registrou uma queda de 0,3 ponto percentual e chegou aos 17,8%.

Ao todo, 3,7 milhões de estudantes ingressaram em um curso de graduação no ano de referência da pesquisa. O levantamento constatou, ainda, que 323.376 professores atuaram no nível educacional. Foram registradas 2.457 instituições de educação superior no Brasil. Dessas, 2.153 (87,6%) são privadas e 304 (12,4%), públicas. As instituições privadas registraram 3,2 milhões de ingressantes, o que corresponde a 86% do total.

Ainda de acordo com as informações do Censo da Educação Superior de 2020⁴, no período compreendido entre 2009 e 2018 houve um aumento de 113% no número de estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação.

Em 2020⁵ houve 55.829 matrículas de graduação, ou 0,64% do total, declaradas com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, divididas da seguinte forma: deficiência física, 19.194, baixa visão, 15.210, deficiência auditiva, 7.290, deficiência intelectual, 6.209, autismo, 2.974, cegueira, 2.929, surdez, 2.758, altas habilidades/superdotação, 2.214 e surdo-cegueira, 223.

No que diz respeito à evasão, considerado 2020, o primeiro ano da pandemia de Covid-19, as taxas de evasão registraram um aumento um pouco mais acentuado, de 3,3 pontos percentuais na rede pública, mais afetada com a suspensão das aulas presenciais.

Ainda, a pesquisa mostra que 78,8% dos estudantes que concluíram um curso presencial em 2020 eram de instituições de ensino privadas. De 2019 para 2020, o número de concluintes de cursos presenciais caiu 6% no total, sendo 0,4% na rede privada e 22,1% na rede pública.

A queda da rede pública foi mais acentuada em virtude de uma demora maior das instituições públicas a adotar as aulas remotas emergenciais em virtude da pandemia de Covid-19.

Para concluir é preciso ressaltar que, nas pesquisas recentes, não foram obtidas informações relacionadas de forma específica em relação à entrada, permanência e abandono das pessoas com deficiência no ensino superior, sendo necessário aguardar novas verificações no Censo Populacional

⁴ BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>.

⁵ BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior – Divulgação de resultados. Disponível em: https://ifg.edu.br/attachments/article/1462/Censo%20Superior%202020_17%2002%202022%20-%20Final%2011h00min.pdf.

2022



e Educacional desse ano para verificar de forma qualificada a situação especialmente relacionada a esta parcela da população.

Referências

BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>.

BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior – Divulgação de resultados. Disponível em: https://ifg.edu.br/attachments/article/1462/Censo%20Superior%202020_17%2002%202022%20-%20Final%2011h00min.pdf. Acesso em 07.set.2021.

IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101748.pdf>. Acesso em 07.set.2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010 - Nota Técnica 01/2018. Disponível em:

https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf. Acesso em 21.jul.2021.

LOPES, Lais de Figueirêdo. Disposições Preliminares. In: Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência. LEITE, Flávia Piva Almeida; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. (Coord.). 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

SEMESP. Mapa do Ensino Superior 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mapa-do-Ensino-Superior-Completo.pdf>.

2022



ABANDONO DEL PRIMER AÑO DE INGENIERIA CIVIL DE ESTUDIANTES PROVENIENTES DE LICEOS POLIVALENTES DE LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA.

*Carolina Isabel de Lourdes Latorre Osses, Universidad de La Frontera,
caroisabel.latorre@gmail.com*

Resumen.

Durante varios años ha surgido un abandono de los y las estudiantes de la carrera de ingeniería en universidades tradicionales en Chile en su primer año de carrera. Si bien lo anterior es preocupante, aun mayor es cuando los y las estudiantes en situación de abandono vienen de Liceos Polivalentes (LP) de la Región de la Araucanía, región con niveles de pobreza más alta a nivel país. Por lo anterior, es que se realiza el presente estudio, que tiene por objetivos: a) Conocer el porcentaje de abandono de estudiantes procedentes de un LP de la Región de la Araucanía, en la carrera de ingeniería civil de una universidad tradicional de Temuco. b) Analizar las características que provocan el abandono de los y las estudiantes provenientes de LP de primer año de la carrera de ingeniería civil. c) Sugerir acciones que ayuden a reducir el abandono de la carrera de ingeniería civil de estudiantes provenientes de LP. Respecto a la muestra está dada por 50 estudiantes provenientes de LP de la Región de la Araucanía, pertenecientes de una universidad tradicional de la ciudad de Temuco y, que abandonaron la carrera de ingeniería civil en el primer año de estudios. La metodología utilizada para llevar a cabo el estudio fue mixta, pues se obtuvieron datos de manera cualitativa y cuantitativa. Con relación a los resultados obtenidos se tiene que el porcentaje de estudiantes provenientes de LP que abandonan en primer año la carrera de ingeniería civil es del 30%. En tanto, a las características de los y las estudiantes que abandonan la carrera de ingeniería civil el primer año y que provienen de LP son en primer lugar, aquellos y aquellas que proceden de modalidad técnico profesional (TP), esto pues que a diferencia de estudiantes del área humanista – científico (HC), los TP tienen menos horas lectivas de las asignaturas de Matemática y Lenguaje, por lo cual no han tenido las mismas oportunidades de desarrollar las habilidades del pensamiento crítico y la resolución de problemas. Una segunda característica muy ligada con la primera es que los y las estudiantes no abordaron en sus dos últimos años de secundaria contenidos matemáticos que eran esenciales para poder utilizarlos como conocimientos previos en asignaturas de álgebra y cálculo de primer año de ingeniería civil, es por ello por lo que reprobaron las asignaturas antes mencionadas, lo cual provocó el abandono de la carrera. En conclusión, se tiene que, para prevenir el abandono de los y las estudiantes de primer año de ingeniería civil provenientes de LP se debe generar talleres para abordar contenidos que no se desarrollaron en las horas lectivas del plan común, estos pueden ser llevados a cabo en el establecimiento educacional, como actividad complementaria para aquellos y aquellas que desean estudiar la carrera de ingeniería, de igual forma la universidad puede ser un apoyo en los mencionados talleres y de esta manera generar una articulación entre la salida de la secundaria con la vida universitaria.

Palabras Clave: Abandono en Ingeniería, Liceos Polivalentes, Vulnerabilidad.

2022



1. Introducción

Durante la última década el abandono de los y las estudiantes de primer año de universidad ha ido en aumento, a nivel mundial se tiene que un tercio de los matriculados en la educación superior la abandona (Donoso – Díaz et al, 2018). Respecto a Chile hay evidencia que en el 2014 se reportaba más de un 30% de abandono en el primer año de universidad en Chile, esto según el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2014). En tanto con respecto al año 2020 se aprecia que el abandono en el primer año de la educación superior era de 24,4 % (SIES, 2021).

En relación con el abandono de la carrera de ingeniería en primer año a nivel nacional se tiene que para el 2020 era de un 30, 7% (Psicomatrix, 2022). De igual manera se puede apreciar que la proporción de las y los estudiantes que abandonan y, que provienen de Liceos Municipales es de 1/3 del total de estudiantes. Cabe destacar que dentro de los Liceos Municipales se encuentran los Liceos Polivalentes (LP), los cuales acogen a estudiantes más vulnerables socioeconómicamente, por lo cual es relevante encontrar las razones que llevan al abandono de la educación superior de estas y estos estudiantes.

Respecto a los objetivos de estudio para la presente investigación y en base a la problemática antes descrita son a) Conocer el porcentaje de abandono de estudiantes procedentes de un LP de la Región de la Araucanía, en la carrera de ingeniería civil de una universidad tradicional de Temuco. b) Analizar las características que provocan el abandono de los y las estudiantes provenientes de LP de primer año de la carrera de ingeniería civil. c) Sugerir acciones que ayuden a reducir el abandono de la carrera de ingeniería civil de estudiantes provenientes de LP.

2. Marco teórico

La revisión teórica que se realizó estuvo enfocada en conocer estudios previos referentes al tema de abandono en educación superior y, en especial lo que la academia tiene en cuenta respecto a los objetivos de este estudio.

2.1 Abandono en la educación superior en el primer año de estudio

Desde la perspectiva de Tinto (1989), la deserción universitaria está relacionada con la experiencia que trae cada estudiante desde su realidad, puesto que cada una y uno viene con una experiencia particular de familia, lugar de estudio de secundaria, así como sus propias expectativas sobre la educación superior. Por lo anterior, es que Tinto se refiere que la deserción se debe en ocasiones porque no se cumplen las metas que se plantearon las y los estudiantes cuando ingresaron a la universidad.

Asimismo, González (2006) da a conocer que, en Chile, en la última década las y los estudiantes que ingresan a la universidad ya no solo pertenecen al llamado grupo de elite, sino a cualquiera que desee ingresar a la educación superior, lo cual conlleva que estas y estos no cuenten con el mismo nivel de contenidos, generando esto una deserción de cierto porcentaje de estudiantes, por no contar con los conocimientos para avanzar en las asignaturas.

Igualmente, es necesario reconocer que este nuevo grupo de estudiantes que entran a la universidad, como lo expresa Gairín (2015), para ellas y ellos el conocimiento es primordial, por lo cual, se debe



colocar hincapié en los estudiantes más desventajados en lo que respecta a la nivelación de capital cultural, puesto que vienen de sectores menos favorecidos socialmente.

2.2 Características de las y los estudiantes que abandonan la universidad

Con relación a las características de las y los estudiantes que abandonan la universidad, así como la educación superior general se tiene que existen cinco características o dimensiones (Saéz et al, 2019) las cuales son: psicológica, sociológica, económica, institucional y finalmente de interacción. Cabe señalar que muestra como la Universidad del Bío Bío, ubicada en Chile, definió el 2010 cada una de estas dimensiones y que se sintetizan en la siguiente figura 1:

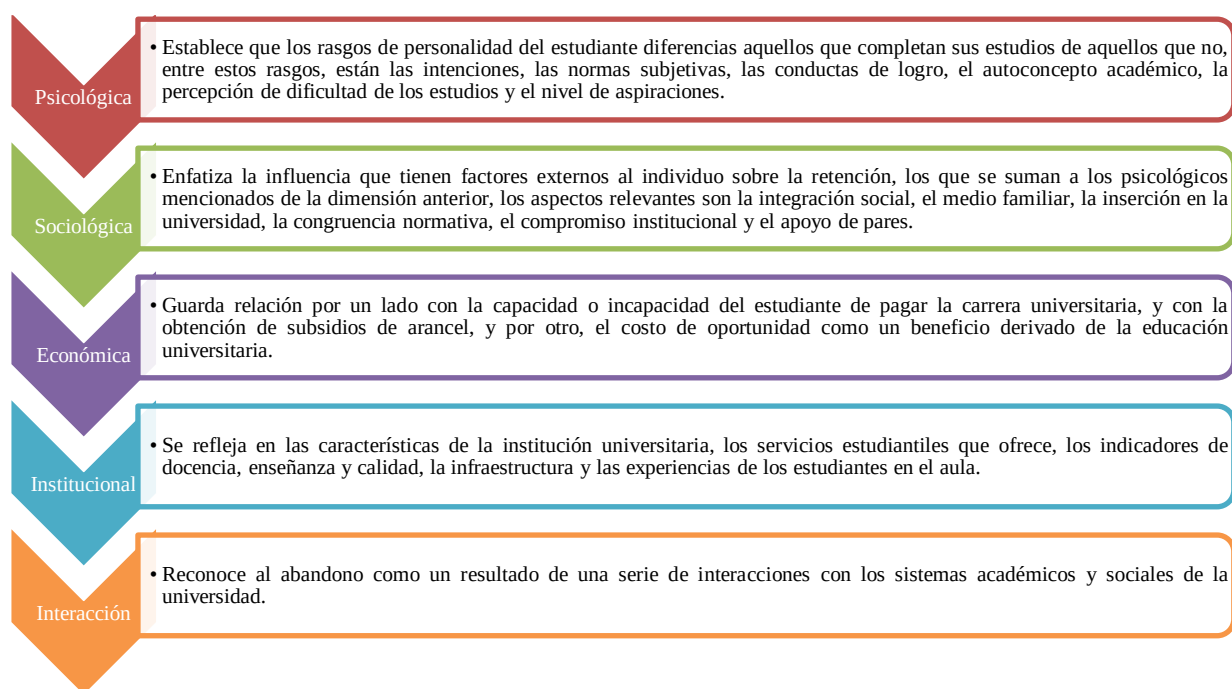


Fig. 1 Dimensiones que afectan en el abandono de la universidad
Fuente: elaboración propia

3. Metodología

Para realizar el presente estudio se utilizó el método mixto, puesto que se recopilaron datos estadísticos cuantitativos y, entrevistas para recopilar datos cualitativos, como lo afirma Pereira (2011) “Los diseños mixtos han ido cobrando fuerza día a día y cada vez son más aplicados en investigaciones en diversos campos, en especial, dentro de las Ciencias Sociales” (p.16).

Respecto a la muestra, esta estuvo dada por 50 estudiantes pertenecientes a la carrera de ingeniería civil de una universidad estatal de Temuco, que abandonaron el primer año la carrera y que tenían como procedencia de educación media un liceo LP, provenientes de las comunas de Los Sauces, Saavedra y Toltén, todas de la Región de la Araucanía. Cabe destacar que ningún estudiante reingresó a la carrera después de su abandono.

2022



Se llevó a cabo el análisis los datos obtenidos de los registros estadísticos de la Universidad, así como las entrevistas realizadas con las y los estudiantes que abandonaron, cruzando la información obtenida, llegando así a los resultados y, de esta manera dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio.

4. Resultados

En primer lugar, se dará a conocer el análisis de los datos estadísticos obtenidos de la recogida de estos entregados por la Universidad, de los 50 estudiantes pertenecientes a la muestra antes descrita. A continuación, la tabla 1 agrupa los datos respecto a comuna, edad y género (hombres y mujeres).

Tabla 1. Características de las y los estudiantes que abandonan respecto a la comuna perteneciente

Comuna	Los Sauces	Saavedra	Toltén
Edad (rango	18 – 20	18 – 19	18 – 19
Hombres	8	13	10
Mujeres	5	10	4
Total	13	23	14

Fuente: elaboración propia

De la tabla anterior se tiene que la mayor comuna con deserción de estudiantes es la de Saavedra, en tanto las comunas de Los Sauces y Toltén arrojan casi la misma cantidad de estudiantes que abandonan. Respecto al género de estudiantes que abandonan es mayor en hombres, representando estos un 62% en comparación con las mujeres que son un 38% de estudiantes que abandonan la carrera en primer año.

La muestra de 50 estudiantes representa al 30% de estudiantes que ingresaron a ingeniería civil ese año, por lo cual se puede afirmar que el porcentaje de abandono de estudiantes es del 30% al año 2021.

En segundo lugar, se mostrará a continuación referencias de las entrevistas realizadas a las y los estudiantes que abandonaron la carrera de ingeniería el primer año de cursarla, esto con el propósito de encontrar las características que provocan dicho abandono.

La primera referencia que se repetía entre el discurso dado por las y los estudiantes era que se sentían en desventaja en ciertos contenidos específicos en el área de matemática que eran conocimientos previos para asignaturas como álgebra y cálculo, que, a diferencia de sus compañeros provenientes de Liceos con preparación Humanista – Científica o Colegios pagados, tuvieron menos horas de esta asignatura en la educación media, en porcentaje alrededor del 50% menos. De igual manera, la asignatura de lenguaje fue una con menos horas en comparación con sus compañeros antes mencionados y, en la misma proporción que con la asignatura de matemática. Las y los estudiantes hacían referencia que el no tener las mismas horas de las asignaturas de matemática y lenguaje no les

2022



permitió desarrollar de manera adecuada el pensamiento crítico y sobre todo la resolución de problemas.

La segunda afirmación que va muy ligada con la primera es que no poseer conocimientos previos y desarrolladas las habilidades necesarias para los ramos de álgebra y cálculo, las y los llevaron a reprobar los ramos antes mencionados, por lo cual ante este factor tomaron la decisión de abandonar la carrera durante el primer año de estudio.

5. Conclusiones

Las características que se presentan en las y los estudiantes pertenecientes a la muestra es que se encuentran en desventaja con sus compañeros que no provienen de un liceo LP, así como lo expresa Tinto (1989), el lugar de estudio donde proviene un estudiante está relacionado con su deserción, es por ello que influye en el abandono de las y los estudiantes de primer año de ingeniería civil el lugar de estudio donde cursaron la Enseñanza Media, esto porque en los LP no tuvieron la oportunidad de abordar contenidos esenciales en su formación en materias como son la comprensión lectora y la resolución de problemas, estrategias necesarias para enfrentar el primer año de universidad y, en el caso estudiado el de primer año de ingeniería civil.

Asimismo, y complementando lo anterior, se tiene que las y los estudiantes expresan que no cuentan con conocimientos previos para enfrentar los ramos o asignaturas que deben cursar el primer año, como lo manifiesta González (2006), el que en Chile la última década ya no solo ingresen estudiantes provenientes de grupos llamados de “élite”, lo que implica que no hay una igualdad de contenidos entre las y los estudiantes. Por lo anterior, se genera esta desigualdad, llevando a los más desfavorecidos a no avanzar en la universidad. De lo anterior, Gairín (2015) hace hincapié en este tema, aludiendo que es de responsabilidad que las instituciones se preocupen de sus estudiantes menos favorecidos en capital cultural y les nivelen en los contenidos necesarios.

Referente a lo que afirman las y los estudiantes en que se ven en desventajas a sus compañeros que provienen de establecimientos educacionales con modalidad HC y, como lo expresa Sáez et al (2019), el factor sociológico, en donde las y los estudiantes no se encuentren en el mismo nivel que sus pares, lleva que las y los estudiantes provenientes de LP abandonen en el primer año de universidad y específicamente en el caso estudiado en la carrera de ingeniería civil.

En conclusión, se tiene que, el porcentaje de estudiantes que abandonan la carrera de ingeniería civil en una universidad estatal de la ciudad de Temuco es del 30%, donde el mayor número de las y los estudiantes que abandonan están dentro del género masculino y de las tres comunas estudiadas la con mayores estudiantes que abandonan se encuentra la comuna de Saavedra. Las principales características de las y los estudiantes que abandonan son aquellas y aquellos que no poseen los conocimientos previos o contenidos necesarios para poder enfrentar las asignaturas de primer año de la carrera de ingeniería civil, además de las habilidades del Siglo XXI como son las del pensamiento crítico y de resolución de problemas.

Finalmente, como aporte para prevenir que más estudiantes que ingresen a la carrera de ingeniería civil la abandonen el primer año, se sugiere las acciones de generar talleres complementarios de habilidades del Siglo XXI, donde las y los estudiantes desarrollen las habilidades disminuidas o no existentes, de igual manera actividades para nivelar en contenidos de matemática que son

2022



conocimientos previos para las asignaturas de álgebra y cálculo, de esta manera estar al mismo nivel que sus compañeros que provienen de establecimientos diferentes a los LP.

Referencias

- Donoso-Díaz, S., Neira, T., & Donoso, G. (2018). Sistemas de Alerta Temprana para estudiantes en riesgo de abandono de la Educación Superior. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 26, 944-967. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zxq7jgfn9gQSyVYYxgPc9HM/abstract/?lang=es>
- Gairín, J. (2015). Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2015/132953/ACCEDES_2014.pdf
- González, L., (2006). Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina. Editorial Metrópolis. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2006/05/repitencia-y-desercion-universitaria-en-latinoamerica.pdf>
- Pereira, Z. (Enero – Julio, 2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare 15(1), 15 – 29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Psicometrix, (17 de mayo de 2022). Abandono de los estudios: datos sobre la deserción en la Educación Superior en Chile. Recuperado de <https://psicometrix.cl/blog/abandono-de-los-estudios-datos-sobre-la-desercion-universitaria-en-chile/#:~:text=En%20Chile%2C%20la%20tasa%20de,a%20matricularse%20en%20alguna%20instituci%C3%B3n.>
- Tinto, V. (1989). La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. En: Review of Educational Research, 45 (1), 89- 195 (trad. de Carlos María de Allende). (Obra original publicada en 1975).
- Sáez, F., López, Y., Cobo, R., & Mella, J. (2019). Revisión sistemática sobre intención de abandono en educación superior. Congresos CLABES, 91-100
- SIES (2014). Panorama de la Educación Superior en Chile 2014. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1957/mono-706.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SIES (2021). Retención de 1er año de Pregrado. Cohortes 2016-2020. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/08/Informe_Retencion_SIES_2021.pdf

2022



ABANDONO E RETENÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Eduardo Amadeu Dutra Moresi, Universidade Católica de Brasília, moresi@p.ucb.br
Isabel Pinho, Universidade de Aveiro, isabelpinho@ua.pt

Resumo.

A retenção no ensino superior pode ser conceituada do ponto de vista do estudante representando a sua motivação para atingir seus objetivos acadêmicos, primeiramente a obtenção do diploma. Persistência é também o período de tempo em que o estudante permanece matriculado na universidade e pode ser considerado como um pré-requisito, uma condição necessária, mesmo que não suficiente, para o sucesso universitário. Quando os estudantes deixam a universidade antes de atingir seus objetivos pretendidos, eles podem ser rotulados como estudantes desistentes. A análise bibliométrica compreende duas abordagens principais para explorar um campo de pesquisa: a análise de desempenho e o mapeamento científico. A análise de desempenho inclui métricas relacionadas às publicações, às citações e a ambas. O mapeamento científico foca na interpretação das estruturas conceitual, intelectual e social de um corpus. As técnicas de visualização incluem gráficos de redes, espaços conceituais e visualizações de estruturas temporais. O objetivo deste artigo é apresentar uma análise da estrutura conceitual sobre o abandono e a retenção na educação superior utilizando o pacote R Bibliometrix para a análise bibliométrica. O problema de pesquisa abordará a seguinte questão: qual a estrutura conceitual da pesquisa em educação sobre a retenção e o abandono no ensino superior? Para alcançar este objetivo foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base Web of Science utilizando a expressão de busca: *retention OR dropout OR abandonment*. O resultado recuperou 429145 documentos. Como a expressão de busca é muito abrangente, foram utilizados os seguintes filtros: área de pesquisa – *Education Educational Research*; tipos de documentos – artigos de periódicos, de conferências, de revisão e de acesso antecipado; idioma – inglês; pesquisa com a expressão de busca – *“higher education” OR undergraduate**. O resultado recuperou 3753 documentos, abrangendo o período de 1970 a 2022. Para interpretá-los e explorar a estrutura conceitual, foi utilizado o pacote R Bibliometrix, que é um software livre para a análise e a visualização de campos de pesquisa. Como resultado da pesquisa foram apresentadas as seguintes visualizações: evolução dos documentos publicados no período de 1976 a 2022; o mapa temático e a rede de coocorrência de palavras-chave dos autores; e a evolução temática da estrutura conceitual dos bigramas extraídos dos resumos. Conclui-se que o emprego da análise bibliométrica possibilita uma interpretação mais ampla de um tema, indicando conceitos a serem explorados no aprofundamento da pesquisa.

Palabras-Chave: Retenção, Abandono, Educação Superior, Análise bibliométrica, Bibliometrix.

2022



1. Introdução

Para descrever o fenômeno do abandono na educação superior e seus determinantes, é necessário operacionalizar o seu conceito e analisar as teorias mais relevantes neste contexto. Larsen et al. (2013) discutiram os diferentes aspectos e o uso do termo abandono universitário, que é comumente entendido como sair de uma universidade sem um diploma. Abandonar a universidade é um conceito muito diversificado e, portanto, pode ter diferentes significados. Na maioria dos casos, os termos "abandono", "fracasso", "não conclusão" ou "desistência" são utilizados como sinônimos. Enquanto os três primeiros descrevem um estudante que desiste como um processo mais negativo e involuntário, o termo "desistência" enfatiza um aspecto mais voluntário para deixar a universidade. As contrapartidas positivas são, por exemplo, "persistência", "conclusão" (perspectiva do estudante), "retenção" ou "graduação" (perspectiva institucional). As teorias com motivações psicológicas estão especialmente focalizadas nos resultados positivos. Na pesquisa teórica e empírica, os diferentes termos para resultados negativos, bem como para resultados positivos, são frequentemente utilizados de forma intercambiável.

A retenção no ensino superior pode ser definida como a participação contínua do estudante na trajetória educacional da universidade até a conclusão do seu curso. A retenção também pode ser conceituada do ponto de vista do estudante (neste caso é chamada de persistência) representando a sua motivação para atingir seus objetivos acadêmicos, primeiramente a obtenção do diploma (Hagedorn, 2015). Persistência é também o período de tempo em que o estudante permanece matriculado na universidade e pode ser considerado como um pré-requisito, uma condição necessária, mesmo que não suficiente, para o sucesso universitário. Quando os estudantes deixam a universidade antes de atingir seus objetivos pretendidos, eles poderiam ser rotulados como estudantes desistentes. Agrusti, Bonovolontà e Mezzini (2019) ressaltaram que os fenômenos de retenção e de desistência são descritos como dois lados da mesma moeda e podem ser resumidos da seguinte forma: a saída permanente dos estudos, pode ser classificada em desistência precoce e tardia (respectivamente no segundo ano de matrícula ou nos anos seguintes do curso); a transferência de um programa de bacharelado para outro na mesma ou em outra universidade; e diferentes formas de atraso, que podem ser definidas como uma extensão do tempo necessário para obter o diploma.

As instituições de educação superior (IES) não devem só considerar o acesso de diferentes públicos, mas também devem garantir as condições de oportunidades de permanência e sucesso acadêmico e profissional. Assim dois desafios e dois conceitos próximos têm mais visibilidade e aplicação prática: o abandono e a retenção. Identificar as razões do abandono ou da saída da instituição ou do curso, nomeadamente relativas aos fatores ligados às dificuldades acadêmicas dos alunos e aos aspectos financeiros e socioeconômicos. Nesse sentido, as instituições precisam traçar estratégias para promover a sua retenção ou permanência de modo a atingir os objetivos educacionais e de aprendizagem, que passam pela sua integração formal (desempenho acadêmico positivo) e informal (interações com os professores, funcionários e colegas), mas também na disponibilidade de formação extracurricular que possa dar competências para ultrapassar as suas lacunas. Este duplo sentido deve ser encarado pelas IES como sua responsabilidade para garantir a qualidade da Educação através de um envolvimento participativo de todos. Não se pode deixar de considerar que o Ministério da Educação definiu os eventos que provocam a evasão como (Ristoff, 1999): (a) abandono (deixar de se matricular); (b) desistência (formalização junto da universidade); (c) exclusão por norma institucional; e (d) transferência (mudança de curso).

2022



Nesse sentido, o objetivo é apresentar uma análise da estrutura conceitual sobre o abandono e a retenção na educação superior utilizando o pacote R Bibliometrix para a análise bibliométrica. O problema de pesquisa abordará a seguinte questão: qual a estrutura conceitual da pesquisa em educação sobre a retenção e o abandono no ensino superior?

2. Metodologia

A análise bibliométrica compreende duas abordagens principais para explorar um campo de pesquisa: a análise de desempenho e o mapeamento científico. A primeira enfoca o impacto da produção científica e inclui métricas relacionadas às publicações, às citações e a ambas. A segunda está voltada para a análise das estruturas conceitual, intelectual e social da produção científica por meio de mapas de ciência. Mais particularmente, está focada no monitoramento de um campo científico e na delimitação de áreas de pesquisa para determinar sua estrutura conceitual e sua evolução científica (Moresi, Pinho, & Costa, 2022).

O mapeamento científico capacita o pesquisador a capturar padrões ocultos na estrutura conceitual, social e intelectual de um determinado corpo de conhecimento e sua evolução dinâmica ao longo do tempo (Börner, Chen, & Boyack, 2003; Cobo et al., 2011). A estrutura conceitual se refere às ligações que podem surgir entre diferentes conceitos ou palavras. A estrutura social destaca as conexões que ocorrem entre diferentes unidades de análise, tais como autores, instituições e países. A estrutura intelectual diz respeito às relações entre diferentes aspectos (por exemplo, documentos, autores e periódicos) que podem destacar as evoluções em uma determinada disciplina ou corpo de conhecimento. Para conduzir este tipo de análise, os estudiosos podem adotar várias técnicas, mas as mais utilizadas são a análise de coocorrência e a análise de cocitação (Callon et al., 1983; Small, 1973; van Eck & Waltman, 2014). Neste trabalho, foi explorada a estrutura conceitual dos resultados de uma pesquisa na base Web of Science (WoS), com a análise de coocorrência e de mapas temáticos.

Para alcançar o objetivo proposto neste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base WoS com a seguinte expressão de busca: *retention OR dropout OR abandonment*. O resultado recuperou 429145 documentos, no dia 12 de setembro de 2022. Como a expressão de busca é muito abrangente, foram utilizados os seguintes filtros: área de pesquisa – Education Educational Research; tipos de documentos – artigos de periódicos, de conferências, de revisão e de acesso antecipado; idioma – inglês; pesquisa com a expressão de busca – *“higher education” OR undergraduate**. O resultado recuperou 3753 documentos, abrangendo o período de 1970 a 2022.

Para interpretar os resultados e realizar a análise da estrutura conceitual, foi utilizado o pacote R Bibliometrix, que é um software livre para a análise e a visualização de campos de pesquisa. As técnicas de visualização incluem gráficos de redes, espaços conceituais e visualizações de estruturas temporais. O pacote R Bibliometrix oferece recursos para identificar os indicadores de desempenho e o mapeamento científico do corpus, gerando visualizações das estruturas conceitual, intelectual e social (Aria & Cuccurullo, 2017).

3. Resultados

Os metadados da pesquisa bibliográfica foram exportados da base Web of Science em arquivos de texto sem formatação, que foram importados pelo pacote R Bibliometrix. A Fig. 1 apresenta a

2022



evolução produção científica por ano. Observa-se que há um crescimento nos quantitativos de documentos publicados, sendo que o pico ocorreu em 2018 com a publicação de 391 documentos. Em 2022 já são 247 artigos. A taxa anual de crescimento é 11,18%, evidenciando um crescimento na produção científica.

As redes de palavras permitem analisar a estrutura conceitual, evidenciando as ligações entre conceitos através de coocorrências de termos. O pacote R Bibliometrix permite obter a rede de coocorrência de palavras-chave e sua relação com o mapa temático. As palavras-chave representam conceitos, cuja densidade e centralidade podem ser usadas na categorização e no mapeamento conceitual em um diagrama bidimensional. As comunidades detectadas podem ser representadas por duas medidas (Callon, Courtial, Laville, 1991), ou seja, o grau de relevância (centralidade de Callon) e o grau de desenvolvimento (densidade da Callon). A centralidade de Callon mede a intensidade dos vínculos entre uma determinada comunidade e as demais. O valor pode ser representado como uma medida da importância de um tema em todo o corpus. A densidade da Callon mede a força interna da comunidade. Este valor pode ser representado como uma medida do desenvolvimento do tema. Com base nessas duas medidas, os temas de pesquisa podem ser mapeados em um diagrama estratégico bidimensional com quatro quadrantes: (1) quadrante superior direito: temas motores; (2) quadrante inferior direito: temas básicos; (3) quadrante inferior esquerdo: temas emergentes ou em desaparecimento; (4) quadrante superior esquerdo: temas de nicho ou muito especializados.

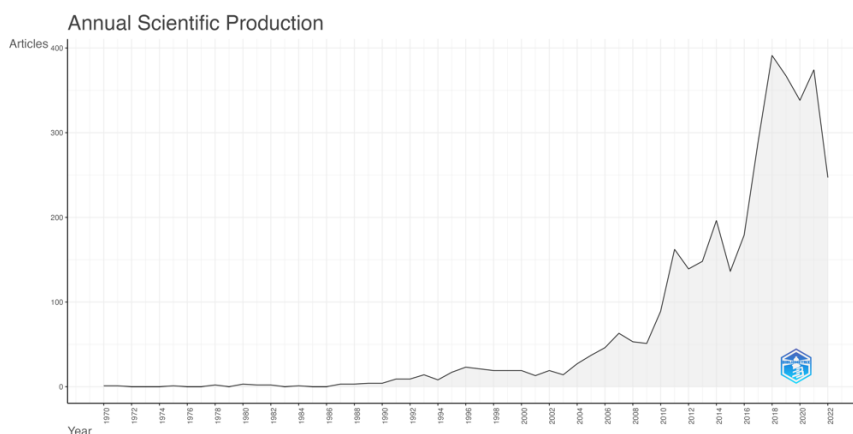
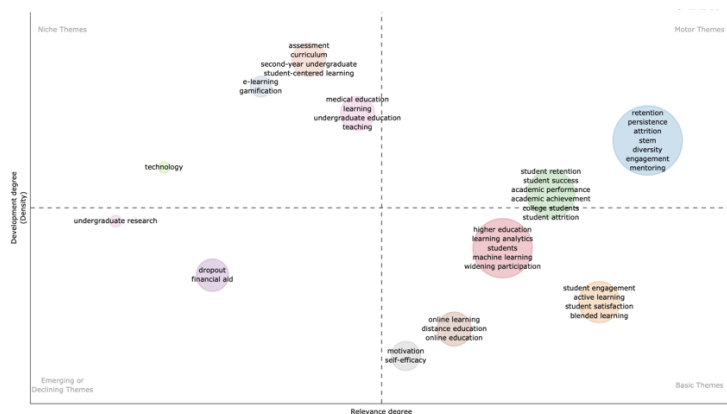


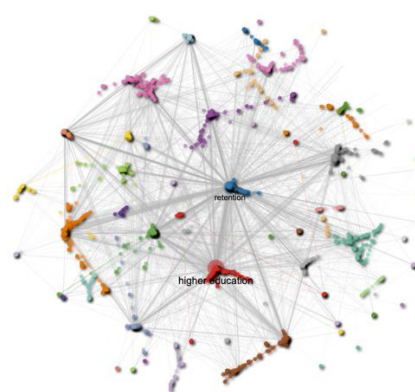
Figura 1 – Evolução dos documentos publicados na base WoS sobre o tema.

Geralmente, as palavras-chave no quadrante superior direito, conhecidas como temas motores, são bem desenvolvidos e importantes para estruturar um campo de pesquisa. Os temas no quadrante superior esquerdo são de importância apenas marginal para o campo com laços internos bem desenvolvidos, mas com laços externos sem importância. Os temas no quadrante inferior esquerdo são pouco desenvolvidos e marginais. Eles representam principalmente temas emergentes ou em desaparecimento. Temas transversais e básicos estão contidos no quadrante inferior direito, e são importantes, mas não estão desenvolvidos.

2022



(a) mapa temático



(b) rede de coocorrência de palavras-chave dos autores

Figura 2 – Mapa temático e rede de concorrência de palavras-chave dos autores.

A Fig. 2 apresenta o mapa temático e a rede de concorrência de palavras-chave dos autores, que foram gerados com a análise das 6934 palavras-chave listadas pelos autores no corpus. A Tabela 1 apresenta as categorias das comunidades e os respectivos quadrantes.

Outra funcionalidade importante do pacote R Bibliometrix é a evolução temática, que auxilia na interpretação da estrutura conceitual. Esta estrutura é frequentemente usada para compreender os tópicos abordados pelos estudiosos, a chamada frente de pesquisa, e identificar quais são os conceitos mais importantes e os mais recentes. Dividir o tempo em diferentes períodos e comparar as estruturas conceituais é útil para analisar a evolução dos tópicos ao longo do tempo. A Fig. 3 apresenta a evolução da estrutura conceitual dos bigramas extraídos dos resumos em cinco períodos: 1970-2011; 2012-2014; 2015-2018; 2019-2020; e 2022. Os recortes foram definidos a partir dos picos identificados na produção científica anual, apresentada anteriormente na Fig. 1. Pode-se observar que a palavra-chave *student retention* está presente em todos os períodos de 1970 a 2022. O detalhamento das rotas de cada período é apresentado no Apêndice I.

Tabela 1 – Categorias das comunidades e respectivos quadrantes.

Comunidade	Frequência da Comunidade	Quadrante do Tema	Palavras-chave
<i>Retention</i>	1296	motor	<i>retention</i> (486); <i>persistence</i> (110); <i>attrition</i> (76); <i>stem</i> (68); <i>diversity</i> (65); <i>engagement</i> (50); <i>mentoring</i> (45); <i>transition</i> (44); <i>student experience</i> (36); <i>academic success</i> (35); <i>sense of belonging</i> (35); <i>student support</i> (31); <i>recruitment</i> (30); <i>university</i> (30); <i>computer science education</i> (29); <i>engineering</i> (27); <i>community college</i> (26); <i>equity</i> (25); <i>international students</i> (24); <i>success</i> (24)
<i>higher education</i>	3691	básico	<i>higher education</i> (549); <i>learning analytics</i> (56); <i>students</i> (32); <i>machine learning</i> (29); <i>widening participation</i> (25)
<i>student retention</i>	343	motor	<i>student retention</i> (132); <i>student success</i> (84); <i>academic performance</i> (48); <i>academic achievement</i> (30); <i>college students</i> (26); <i>student attrition</i> (23)
<i>Dropout</i>	129	emergente	<i>dropout</i> (105); <i>financial aid</i> (24)

2022



Comunidade	Frequência da Comunidade	Quadrante do Tema	Palavras-chave
<i>student engagement</i>	224	básico	<i>student engagement</i> (91); <i>active learning</i> (75); <i>student satisfaction</i> (34); <i>blended learning</i> (24)
<i>online learning</i>	143	básico	<i>online learning</i> (67); <i>distance education</i> (40); <i>online education</i> (36)
<i>medical education</i>	144	nicho	<i>medical education</i> (45); <i>learning</i> (40); <i>undergraduate education</i> (36); <i>teaching</i> (23)
<i>Motivation</i>	106	básico	<i>motivation</i> (66); <i>self-efficacy</i> (40)
<i>Assessment</i>	138	nicho	<i>assessment</i> (55); <i>curriculum</i> (39); <i>second-year undergraduate</i> (22); <i>student-centered learning</i> (22)
<i>e-learning</i>	63	nicho	<i>e-learning</i> (39); <i>gamification</i> (24)
<i>undergraduate research</i>	36	emergente	<i>undergraduate research</i> (36)
<i>Technology</i>	35	nicho	<i>technology</i> (35)

Fonte: elaborado pelos autores.

A Fig. 4 apresenta uma evolução temática da estrutura conceitual a partir dos bigramas extraídos dos resumos, para cada um dos períodos acima mencionados. Observa-se, que o tema *student retention* pertence ao quadrante inferior direito – tema básico – nos períodos de 1970 a 2011 e de 2012 a 2014.

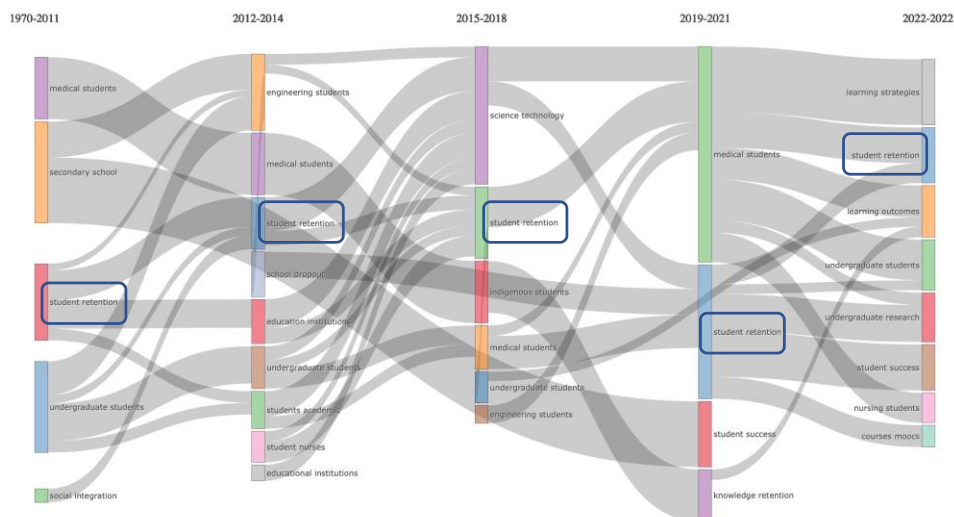


Figura 3 –Evolução temática da estrutura conceitual a partir dos bigramas extraídos dos resumos.

Apesar de sua importância e transversalidade, ainda não estava bem desenvolvido. Nos períodos de 2015 a 2018 e de 2019 a 2021, o tema se desloca para o quadrante superior direito – tema motor, revelando o avanço em seu desenvolvimento e sua importância para estruturar o campo de pesquisa. No período de 2022, o tema perde em densidade de Callon, deslocando-se para fronteira entre os dois quadrantes direito. Isso pode ser explicado pelo volume de artigos publicados em 2022, em torno de 247.

2022



Figura 4 – Evolução dos mapas temáticos da estrutura conceitual de cada período.

4. Conclusões

O objetivo deste artigo foi apresentar uma análise da estrutura conceitual sobre o abandono e a retenção na educação superior utilizando o pacote R Bibliometrix para a análise bibliométrica. A pesquisa bibliográfica na base WoS retornou 3753 documentos, que foram interpretados utilizando conceitos de bibliometria.

2022



Os resultados da pesquisa revelaram os seguintes achados: a evolução do tema cresceu a partir de 2004 e alcançou o pico em 2018; o mapa temático e a rede de coocorrência de palavras-chave dos autores permitiu identificar os temas motores, aqueles que são bem desenvolvidos e importantes para estruturar um campo de pesquisa – *retention*, *student retention*, *active learning*; a evolução temática da estrutura conceitual a partir dos bigramas extraídos dos resumos possibilitou a análise dos mapas temáticos para cada período; o exemplo apresentado para a palavra-chave *student retention* mostrou o deslocamento do quadrante inferior direito para o superior, tornando-se um tema motor.

A análise do mapa temático da Tabela 1 permite identificar conceitos relevantes para a retenção, tais como a experiência do estudante, o sucesso acadêmico, o senso de pertencimento e o apoio ao estudante. O engajamento do estudante coocorre com a aprendizagem ativa, a satisfação do estudante e a aprendizagem mista. Já a evasão escolar está relacionada à ajuda financeira.

Outros aspectos podem ser explorados em pesquisas futuras, tais como o aprofundamento da interpretação da estrutura conceitual com a identificação dos tópicos de tendência e análise fatorial. As estruturas intelectual e social também podem trazer contribuições importantes para um melhor entendimento do tema pesquisado. Poder-se-á explorar varias perspectivas como por exemplo: comparar modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção (Casanova, 2018); ou procurar identificar fatores de evasão (Barroso et al 2022) e estratégias para evitar a evasão no ensino superior (Dassow, Vieira-Santos, 2021). Estas explorações serão enriquecidas com a participação de especialistas nesta relevante área sobre o abandono e a retenção na educação superior.

Referências

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11 (4), 959-975.
- Agrusti, F., Bonavolontà, G., & Mezzini, M. (2019). University Dropout Prediction through Educational Data Mining Techniques: A Systematic Review. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15 (3), 161-182.
- Barroso, P. C. F., Oliveira, I. M., Noronha-Sousa, D., Noronha, A., Mateus, C. C., Vázquez, E., & Costa-Lobo, C. (2022). Fatores de evasão no ensino superior: uma revisão de literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, e228736.
- Börner, K., Chen, C., & Boyack, K. (2003). Visualizing knowledge domains. *Annual Review of Information Science and Technology*, 37, 179–255.
- Callon, M., Courtial, J.-P., Turner, W. A., & Bauin, S. (1983). From translations to problematic networks: an introduction to co-word analysis. *Social Science Information*, 22 (2), 191–235.
- Callon M., Courtial, J. P., & Laville F. (1991). Co-word analysis as a tool for describing the network of interactions between basic and technological research: the case of polymer chemistry. *Scientometrics*, 22(1),155–205.
- Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28 (57), 05-22.
- Cobo, M., López-Herrera, A., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62, 1382–1402.
- Dassow, P. Z., & Vieira-Santos, J. (2021). Learning strategies used by Brazilian university students: a literature review. *Research, Society and Development*, 10 (17), e121101724191.
- Hagedorn, L. S. (2015). How to define retention: a new look at an old problem. In: A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 81-99). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2015.
- Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R., Larsen, M. R.; & Sommersel, H. B. (2013). *Dropout phenomena at universities: what is dropout? why does dropout occur? what can be done by the universities to prevent or reduce it?* Århus, Dinamarca: Århus University.

2022



Moresi, E. A. D., Pinho, I., & Costa, A. P. (2022). How to operate literature review through qualitative and quantitative analysis integration? In: A. P. Costa, A. Moreira, M. C. Sánchez-Gómez, & S. Wa-Mbaleka (eds), *Computer Supported Qualitative Research*. WCQR 2022. Lecture Notes in Networks and Systems, v. 466, pp. 194-210, 2022.

Ristoff, D. (1999). A tríplice crise da universidade. *Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior*, 4 (3), 9-14, 1999.

Small, H. (1973). Co-citation in the scientific literature: a new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 24 (4), 265-269.

van Eck, N. J., & Waltman, L. (2014). Visualizing bibliometric networks. In: Ding, Y., Rousseau, R., Wolfram, D. (Eds.). *Measuring scholarly impact: methods and practice*. New York: Springer.

Apêndice I

Tabela 2 – Evolução temática da estrutura conceitual dos bigramas dos resumos.

Origem	Destino	Palavras-chave	Ocorrências
medical students--1970-2011	education institutions--2012-2014	significant difference	7
medical students--1970-2011	medical students--2012-2014	medical students; medical school; undergraduate medical; medical education	30
secondary school--1970-2011	engineering students--2012-2014	secondary school	6
secondary school--1970-2011	school dropout--2012-2014	school dropout	5
social integration--1970-2011	education institutions--2012-2014	study examined; retention efforts	11
social integration--1970-2011	engineering students--2012-2014	academic achievement; support services; college student	13
social integration--1970-2011	student retention--2012-2014	social integration; financial aid; student persistence; student attrition; academic integration; test scores; degree completion; educational research	26
social integration--1970-2011	undergraduate students--2012-2014	african american	15
student retention--1970-2011	education institutions--2012-2014	education institutions; nursing students; online learning; attrition rates; learning experience; significant differences; distance education; students perceptions; distance learning; online courses; science education	23
student retention--1970-2011	engineering students--2012-2014	knowledge retention; students learning; undergraduate education; academic support; student population; student motivation	11
student retention--1970-2011	student retention--2012-2014	student retention; dropout rate; student learning; learning environment; student performance; active learning; statistically significant; student engagement; student satisfaction; learning process; student participation; future research; learning experiences; learning outcomes; positive impact; problem-based learning; student outcomes; teaching methods; completion rates; learning pbl; long-term retention; education research;	72

2022



Origem	Destino	Palavras-chave	Ocorrências
		paper reports; pilot study; international students; university students; education programs; problem-solving skills; students performance	
student retention--1970-2011	students academic--2012-2014	study examines	17
student retention--1970-2011	undergraduate students--2012-2014	student support; research project; school students; qualitative data; increasing student	11
undergraduate students--1970-2011	engineering students--2012-2014	engineering students; college students; undergraduate engineering; stem education; community college; female students; engineering programs; first-year students; paper discusses; engineering curriculum; engineering courses; engineering majors; engineering program; improve retention; engineering degree; community colleges; mechanical engineering; engineering design; engineering student	38
undergraduate students--1970-2011	student retention--2012-2014	academic performance; student success; students enrolled; academic success; learning communities; improve student; science courses	29
undergraduate students--1970-2011	students academic--2012-2014	students academic; engineering major	7
undergraduate students--1970-2011	undergraduate students--2012-2014	undergraduate students; computer science; retention rates; graduation rates; minority students; science technology; graduate students; retention rate; technology engineering; transfer students; underrepresented minority; computer engineering; graduate school; undergraduate research; mathematics stem; national science; degree programs; research experiences; undergraduate level; data analysis; lessons learned; professional development; science foundation; underrepresented students; mentoring program; research experience; stem fields	47
education institutions--2012-2014	student retention--2015-2018	education institutions; students perceptions; online learning; online courses; attrition rates; distance education; mixed methods; online survey; distance learning; male students; students experiences	24
education institutions--2012-2014	undergraduate students--2015-2018	nursing students; learning experience; significant differences; study examined; collaborative learning; emotional intelligence	14
educational institutions--2012-2014	student retention--2015-2018	educational institutions	8
engineering students--2012-2014	engineering students--2015-2018	engineering students; undergraduate engineering; engineering programs; stem education; engineering program; engineering student	43
engineering students--2012-2014	science technology--2015-2018	college students; student motivation	18
engineering students--2012-2014	student retention--2015-2018	community college; female students; first-year students; improve retention; community colleges; student population; academic achievement; support services; undergraduate programs	11
engineering students--2012-2014	undergraduate students--2015-2018	mechanical engineering; critical thinking; knowledge retention; students learning; academic support; final exam; secondary school; study investigated	13

2022



Origem	Destino	Palavras-chave	Ocorrências
medical students--2012-2014	medical students--2015-2018	medical students; medical education; undergraduate medical; medical school	11
student nurses--2012-2014	student retention--2015-2018	content analysis	6
student nurses--2012-2014	undergraduate students--2015-2018	students reported; undergraduate nursing	6
student retention--2012-2014	science technology--2015-2018	statistically significant; positive impact; student achievement; student outcomes	15
student retention--2012-2014	student retention--2015-2018	student retention; student success; student engagement; dropout rate; academic success; academic performance; student satisfaction; students enrolled; learning environment; social integration; international students; student experience; degree completion; current study; student persistence; financial aid; students retention; university students; electrical engineering; improve student; paper reports; research design; student attrition; data mining; peer mentoring; propensity score; undergraduate courses; enhance student; social media; completion rates	57
student retention--2012-2014	undergraduate students--2015-2018	student learning; active learning; learning process; learning outcomes; student performance; engage students; teaching methods; future research; students performance; education research; learning experiences; flipped classroom; long-term retention; academic outcomes; education programs	32
students academic--2012-2014	science technology--2015-2018	longitudinal study; students success	9
students academic--2012-2014	student retention--2015-2018	performance funding; students academic; study examines	2
undergraduate students--2012-2014	science technology--2015-2018	science technology; technology engineering; stem disciplines; professional development; stem fields; undergraduate research; mathematics stem; research experiences; science foundation; increasing student; degree programs	33
undergraduate students--2012-2014	student retention--2015-2018	retention rates; computer science; graduation rates; retention rate; transfer students; student support; undergraduate student; increase retention; semi-structured interviews; data analysis	25
undergraduate students--2012-2014	undergraduate students--2015-2018	undergraduate students; graduate students; lessons learned; qualitative data	58
engineering students--2015-2018	student retention--2019-2021	factor analysis	14
engineering students--2015-2018	student success--2019-2021	engineering students; undergraduate engineering; stem education; engineering programs	46
indigenous students--2015-2018	student retention--2019-2021	indigenous students	8
medical students--2015-2018	medical students--2019-2021	medical students; medical education; medical school; undergraduate medical	24

2022



Origem	Destino	Palavras-chave	Ocorrências
science technology--2015-2018	student retention--2019-2021	statistically significant; student outcomes; student motivation; regression analysis; positive impact	27
science technology--2015-2018	student success--2019-2021	science technology; technology engineering; college students; undergraduate research; mathematics stem; stem fields; stem majors; degree programs; professional development; public university; research experiences; longitudinal study; stem courses; stem disciplines	52
student retention--2015-2018	student retention--2019-2021	student retention; education institutions; dropout rate; academic performance; student engagement; first-year students; learning analytics; student satisfaction; online learning; university students; student experience; students academic; academic achievement; online courses; learning environment; completion rates; support services; data mining; students perceptions; improve student; students satisfaction; data analysis; students retention; online education; at-risk students; students motivation; support students; education sector; educational institutions; academic staff; current study; distance education; learning environments; student attrition; education students; intrinsic motivation; semi-structured interviews; student population; student dropout; student support; students experiences; australian university; distance learning; online survey; student academic; education institution; identify students; mixed methods; online students; qualitative study; south africa; attrition rates; content analysis; mental health; australian universities; machine learning	123
student retention--2015-2018	student success--2019-2021	retention rates; student success; academic success; computer science; graduation rates; international students; students enrolled; female students; community college; community colleges; peer mentoring; financial aid; non-traditional students; degree completion; increase student; social integration; study examines; academic advising; doctoral students; improve retention; propensity score; students entering; students experience; increase retention; information technology; transfer students; undergraduate student; science cs; student persistence; regression models; undergraduate programs	66
undergraduate students--2015-2018	knowledge retention--2019-2021	flipped classroom; blended learning; knowledge retention; students participated; long-term retention; teaching methods; cognitive load; education research; teaching strategies	12
undergraduate students--2015-2018	student retention--2019-2021	undergraduate students; active learning; student performance; learning outcomes; nursing students; student learning; significant differences; learning process; future research; students learning; learning experience; critical thinking; undergraduate nursing; learning strategies; teaching practices; students reported; learning experiences; study examined; final exam; improving student; learning activities; students performance; learning approach; study investigated; qualitative data; engage students	103
undergraduate students--2015-2018	student success--2019-2021	academic support; graduate students; academic outcomes; lessons learned; education programs	15
knowledge retention--2019-2021	learning outcomes--2022-2022	knowledge retention; significant difference	35
knowledge retention--2019-2021	nursing students--2022-2022	teaching methods	11

2022



Origem	Destino	Palavras-chave	Ocorrências
knowledge retention--2019-2021	student retention--2022-2022	study strategies	9
knowledge retention--2019-2021	student success--2022-2022	education research	13
knowledge retention--2019-2021	undergraduate students--2022-2022	blended learning	16
medical students--2019-2021	learning outcomes--2022-2022	medical students; medical education; undergraduate medical	33
student retention--2019-2021	learning outcomes--2022-2022	learning outcomes; students learning; online education; statistically significant; current study; online survey; semi-structured interviews; covid- pandemic; final exam	41
student retention--2019-2021	learning strategies--2022-2022	learning strategies	19
student retention--2019-2021	nursing students--2022-2022	nursing students; undergraduate nursing; critical thinking	23
student retention--2019-2021	student retention--2022-2022	student retention; education institutions; academic performance; university students; student experience; students academic; at-risk students; first-year students; future research; support services; education students; study examined; student dropout; analysis revealed; education sector; school students; results revealed	104
student retention--2019-2021	undergraduate research--2022-2022	students perceptions	18
student retention--2019-2021	undergraduate students--2022-2022	undergraduate students; student engagement; learning analytics; dropout rate; active learning; online learning; learning environment; student learning; student performance; academic achievement; online courses; student support; significant differences; improve student; learning environments; distance learning; online students; learning experiences; data analysis; machine learning; completion rates; data mining; positive impact; mixed methods; education institution; students performance; students reported; content analysis; factor analysis; predictive models; science education; educational data	95
student success--2019-2021	courses moocs--2022-2022	survey data	16
student success--2019-2021	learning outcomes--2022-2022	study found	12
student success--2019-2021	student retention--2022-2022	college students; academic success; student persistence; professional development; degree completion; college student; academic outcomes; financial aid; first-generation college; first-generation students; research university	42
student success--2019-2021	student success--2022-2022	student success; graduation rates; science technology; technology engineering; community college; stem majors; community colleges; mathematics stem; academic advising; stem education; study examines; stem fields; transfer students; female students; public university	90

2022



Origem	Destino	Palavras-chave	Ocorrências
student success-- 2019-2021	undergraduate research--2022- 2022	undergraduate research; research experiences	28
student success-- 2019-2021	undergraduate students--2022- 2022	retention rates; computer science; students enrolled; engineering students; teacher education; students experience; minority students; undergraduate engineering; information technology	53

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade Católica de Brasília e à Universidade de Aveiro pela cooperação nesta pesquisa. Este projeto foi apoiado pelo programa PPI Softex, Convênio nº 0200-11/2021/SOFTEX/UCB/ResidênciaTIC4, financiado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações com recursos da Lei nº 8.248, de 23 de outubro de 1991.

2022



ANÁLISIS DE LA SUSPENSIÓN TEMPORAL DE ESTUDIOS EN EL BACHILLERATO. UN PROCESO DE DESAFILIACIÓN ESCOLAR

Sara Cruz Velasco, Universidad Nacional Autónoma de México, saracruz.unam@gmail.com

*Mayra Monsalvo Carmona, Universidad Nacional Autónoma de México,
mayra.monsalvo@cch.unam.mx*

*Elsa Rodríguez Saldaña, Universidad Nacional Autónoma de México,
elsa.rodriguez@cch.unam.mx*

Resumen.

El presente trabajo expone una aproximación a la suspensión temporal de estudios en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Es un recurso contemplado en la normatividad institucional de la Universidad, que representa la posibilidad de interrumpir los estudios sin que ello afecte el tiempo curricular para concluirlos.

Para describir las dimensiones de este fenómeno, se recurre a registros oficiales procedentes de los cinco planteles del Colegio. Se propone una categorización de los motivos (que son expresados por escrito en la solicitud) y un análisis de los datos para identificar índice de reincorporación, principalmente.

En un ejercicio autocrítico, se revisarán las estrategias institucionales para favorecer el arraigo del estudiantado y para reducir al mínimo la interrupción de estudios dado que esta, en caso de ocurrir, representará a futuro un proceso de reintegración escolar con sus dificultades específicas.

El trabajo toma como base los argumentos de la desafiliación temporal expresados por el estudiantado en una carta de motivos; sin duda es importante considerar estas razones y atender tempranamente, cuando es posible, las causas del desarraigo temporal y así mitigar el riesgo de que se traduzca en un abandono definitivo. Se concluye la importancia de desarrollar estrategias para motivar y facilitar la reincorporación, reduciendo el margen para un abandono definitivo o indefinido.

Palabras Clave: Suspensión de Estudios, Permanencia, Abandono Escolar, Desafiliación Escolar, Reincorporación Escolar, Trayectorias Escolares.

1. Introducción

El acceso a la educación en México tuvo avances significativos en la última década. En 2010, el grado promedio de escolaridad a nivel nacional era de 8.6, lo que equivalía a un poco más del segundo año de secundaria, para 2020 este indicador se ubicó en 9.7 en promedio, lo que significa un poco más de la secundaria concluida (INEGI, 2020). Aunque las cifras parecen favorables, el abandono de los estudios sigue siendo uno de los problemas que más afecta a nuestro país.

2022



Referirse al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) implica destacar que forma parte de la oferta del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la institución pública más importante del país y una de las mejores de Iberoamérica. Tiene la mayor matrícula estudiantil con 369,607 alumnos en el ciclo escolar 2021-2022, de los cuales 106,574 son de Bachillerato (Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades), particularmente, el CCH alberga a 58, 525 estudiantes en 5 planteles (Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur), (UNAM, 2022).

Uno de los mayores retos que enfrenta el nivel medio superior -y el CCH como parte de él- es incrementar el número de estudiantes que culminan sus estudios en tres años con un aprovechamiento óptimo. Pero existe un porcentaje de jóvenes que ya sea suspenden sus trayectorias escolares o bien las realizan con demora. Así, para la generación 2020 (cuyo tiempo curricular concluyó en el ciclo inmediato anterior al actual) se logró una eficiencia terminal del 73%. Si bien es un alto porcentaje comparado con generaciones anteriores, notamos que un 27% del estudiantado se encuentra en rezago, demora o trayectoria discontinua (CCH, 2020). Los estudios realizados en la institución en los últimos años se centran en identificar y reforzar las posibilidades de egreso conforme a un cierto perfil de aprovechamiento, pero sigue pendiente un estudio longitudinal para dilucidar (y, de ser posible, atender) las motivaciones y factores que propician el abandono, sea temporal o definitivo.

En este trabajo nos concentramos en un tipo de desafiliación escolar que ejerce el alumnado haciendo uso de un procedimiento administrativo para suspender temporalmente sus estudios. En lo que respecta a nuestra institución, el Reglamento General de Inscripciones (RGI) de la UNAM (Artículo 23), contempla como un derecho del estudiantado la suspensión temporal de estudios (STE) para que se les autorice interrumpir sus compromisos escolares por uno o cuando más dos semestres, sin que ello afecte el tiempo curricular -tres años- para concluir el bachillerato. La STE se considera justificada si se acompaña de una exposición de motivos escrita por el alumnado y además avalada con la firma del padre, madre o tutor. Dicho documento constituye una fuente relevante para nuestro análisis, ya que en él las y los jóvenes expresan la problemática que les impide continuar con los estudios y también su propósito de no abandonar para siempre.

2. Desarrollo

Administrativamente, el término *suspensión temporal* hace referencia a un recurso que permite al alumnado de una institución alejarse de sus estudios durante un tiempo y por causas determinadas. Aunque la definición en términos administrativos se encuentra por demás clara, en tanto problema de indagación resulta un tanto inaprensible pues la STE sólo puede apreciarse cabalmente a posteriori, si ocurre una reincorporación. Por lo anteriormente expuesto, la interrupción de estudios pareciera un fenómeno difícil de delimitar; algunos autores lo equiparan, sin más, con deserción. (Limas, Kochi & Grajeda, 2013). Más recientemente, Canale & Zandomeni (2016) afirman que la interrupción se enmarca en el concepto de rezago, pues se traduce en una prolongación de los estudios. Se ha discutido ampliamente en torno a la pertinencia de conceptos tales como deserción o abandono, dado que tienden a imputar al sujeto la responsabilidad por el fracaso escolar. Al respecto, ya en 1987 Tinto señalaba que buena parte de la literatura sobre el abandono escolar se encontraba plagada de estereotipos y que, desde la perspectiva de las y los estudiantes, un cambio de rumbo (de institución, de decisión vocacional) no es necesariamente un fracaso sino un ajuste o una redefinición de sus



metas, quizá como resultado de haber avanzado en su madurez. No obstante, el abandono puede ser un término adecuado si la persona interpreta negativamente su alejamiento de la escuela.

En cualquier caso, encontramos la disyunción entre la misión de las instituciones educativas, expresada en las metas de eficiencia terminal conforme a las trayectorias teóricas o ideales, y la dimensión subjetiva que se expresa quizá al margen, en trayectorias reales que toman distintos tiempos. Considerando estas discusiones, para efectos de este trabajo se empleará el término *desafiliación escolar*, pues hace referencia a una situación de alejamiento provisional, en nuestro caso amparado en la normatividad (aunque en la mayoría de los casos sea la antesala del abandono definitivo). Las motivaciones que las y los estudiantes y sus familias manifiestan al solicitar una STE nos hacen notar que, en efecto, interpretan de manera negativa su alejamiento y el trámite les permite sortear alguna dificultad, siempre con la intención de incorporarse más adelante en las mejores circunstancias posibles.

Joaquín Ibarra (2019), reconoce el abandono escolar como un fenómeno multifactorial, complejo, dinámico y acumulativo vinculado a factores sociales, institucionales, educativos, familiares e individuales. Con relación al tema de los motivos, el investigador hace referencia a las variables explicativas, y las identifica en tres dimensiones: académicas/escolares, económicas sociales y familiares personales; afirma que las primeras y segundas son las que mayormente explican el abandono de los estudios. De acuerdo con este autor, es importante poner atención a la dimensión académicos/escolares, por su relación con aspectos institucionales y organizacionales, es decir, reconocer que en el abandono tiene que ver la forma de organización de las escuelas; las interacciones institucionales entre maestros, directivos y alumnos, así como el propio currículo. Sin duda, el abandono escolar es también un reflejo del funcionamiento institucional.

3. Contexto de la investigación y metodología.

Esta investigación, que es solo el inicio de un proyecto que se pretende mucho más amplio, se realizó con base en información procedente de los cinco planteles del CCH. Se trata de 497 casos de estudiantes que solicitaron la STE en el marco del ya mencionado RGI. Esto es de destacarse pues dicha normatividad protege a las y los estudiantes que enfrentan una situación adversa, para que esta no afecte las condiciones en que ejercerán su pase reglamentado a los estudios superiores, lo cual es una prerrogativa exclusiva para los estudiantes que estudian la Educación Media Superior en alguno de los dos subsistemas de bachillerato de la UNAM.

El trámite de STE fue incorporado al RGI a partir de 1999, pero su implementación no ha estado exenta de algunos avatares. Se identifican tres momentos; en su origen (1999) se caracterizó por ser de carácter puramente administrativo y poco organizado. Consistía en la entrega, por parte del alumno, de una serie de documentos escolares (la exposición de motivos, el más importante) firmados por la o el alumno y al menos uno de sus padres o tutor legal. En un segundo momento, se agregó a dicho expediente un formulario para ser llenado y signado por personal adscrito al Departamento de Psicopedagogía; es decir, hubo un especialista del Plantel que conoció del caso, pero el formato carece de observaciones y/o comentarios (se puede decir que prevalece el aspecto administrativo); en el tercer momento (2019), se vio la necesidad de llevar un registro más riguroso, fundamentalmente para hacer un seguimiento de los estudiantes: número de solicitudes, qué motivos expresan, cuántos regresan y terminan el bachillerato, cuántos continúan estudios de licenciatura. En esta última etapa



se creó el Sistema de Suspensión Temporal (SST) en línea para los cinco planteles; ahora se manejan expedientes electrónicos, esencialmente con los mismos documentos que en años anteriores. La innovación no ha sido solamente tecnológica; es un requisito que el alumno y su padre, madre o ambos se entrevisten con el personal de Psicopedagogía para valorar si su única opción es la STE. Esto ha propiciado que actualmente no todos los casos se resuelvan con una suspensión; se valora si es posible continuar estudiando con apoyos específicos y se lleva a cabo un seguimiento. Este importante cambio ha modificado significativamente el trámite; ahora la o el alumno ya no está ante un escenario puramente administrativo, en solitario y sin orientación alguna.

Con relación a la postura metodológica asumida, esta es de tipo estadístico descriptivo; se analizan los motivos (factores relacionados con la suspensión de estudios) de alumnos que ejercieron el Artículo 23, la información obtenida en los cinco planteles procede de dos fuentes, la primera corresponde a las generaciones 2017, 2018 y 2019, contenida en carpetas con expedientes en físico, y la segunda, describe a las generaciones 2020, 2021 y 2022 que se obtuvo del SST. Se trata de 497 casos distribuidos en 6 generaciones. Es importante aclarar que no se presentan datos de ingreso a la licenciatura de las últimas tres generaciones, la razón es que estos alumnos están en proceso de concluir la STE y o bien se encuentra cursando el último año del bachillerato.

Se ubica como unidad de análisis los motivos que expresan los jóvenes para justificar y solicitar la STE. Se tomó como referencia las variables explicativas del abandono escolar de Ibarra (2019), identificadas en tres dimensiones que en nuestro estudio agrupa 11 motivos: *la académica/escolar* (bajo rendimiento, cambio de institución/movilidad estudiantil y, adaptación a la modalidad de enseñanza; *la económica/social* (trabajar y falta de ingresos) y el último, *familiar/personal* (salud física, salud mental y emocional, adicciones, cuidados de familiar, embarazo/maternidad/paternidad y, cambio de residencia). Es importante mencionar que varios jóvenes mencionaron más de un motivo; se seleccionó el que más destacaron en su exposición escrita (Tabla 1).

Tabla 1. Motivo de la suspensión de estudioS

DIMENSIONES	MOTIVOS	DESCRIPCIÓN
Académica/ Escolar	Bajo rendimiento	Relacionados con bajo aprovechamiento escolar, tener varias materias reprobadas, abandono de las clases.
	Cambio de institución/Movilidad estudiantil/	Cambio a instituciones nacionales y extranjeras que ofrecen otra formación. Participan en el programa de movilidad. Se integran a alguna actividad deportiva de manera profesional. Por padecer personal o familiar.
	Adaptación a la modalidad de enseñanza	No lograron adaptarse a las clases en línea.
Económica/ Social	Trabajar	Hacen referencia a la necesidad de contribuir al gasto familiar, a la manutención propia, a trabajar por embarazo o nacimiento de hijo.
	Falta de ingresos	Reportan no tener los recursos para las clases en línea, quedó sin empleo o falleció el/la proveedor de la familia.
Familiar/ Personal	Salud física	Padecimiento de enfermedades o accidentes que requieren tratamientos de larga duración, cirugías programadas o terapias de rehabilitación post operatorias.
	Salud mental/ emocional	Acudirán a tratamiento o sugerencia de un especialista
	Adicciones	Tratamiento para disminuir o evitar el consumo de drogas, internamientos para rehabilitarse y desintoxicarse.
	Cuidados de familiar	Cuidado de algún familiar enfermo o de edad avanzada
	Embarazo/Maternidad/ Paternidad	Relacionados con embarazo de alto riesgo, próximo alumbramiento, nacimiento del hijo y requiere cuidados.
	Cambio de residencia	Refieren cambio de domicilio dentro y fuera del país por actividad laboral de alguno de los padres y/o por divorcio.

Fuente: elaboración propia de los expedientes de los alumnos, con base en Ibarra (2019)

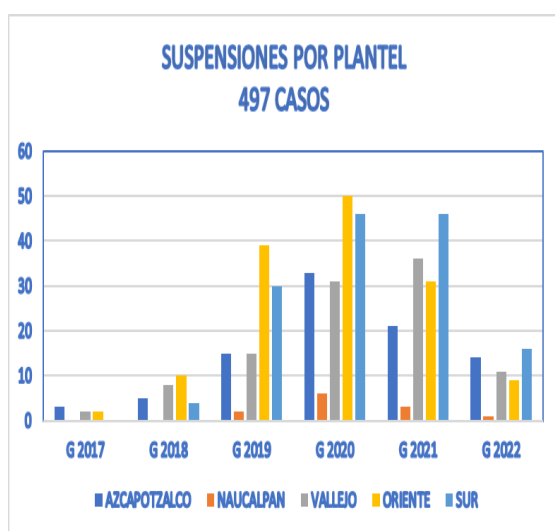
2022



4. Resultados

En esta sección se presentan los resultados de seis generaciones. Un total de 497 estudiantes hicieron la solicitud de STE. Es importante señalar que -con fines analíticos- se desglosan los motivos en tres dimensiones; se reconoce que dichos motivos pueden interactuar y conjugarse, lo que acentúa el carácter multifactorial de la suspensión de los estudios. Los resultados tienen como fuente principal de información (de los cinco planteles del CCH), los expedientes en físico y en línea; en ambos el estudiante expone los motivos que lo llevan a solicitar la suspensión. Se presenta en la Tabla 1, la clasificación de los motivos expuestos por los estudiantes para ejercer el derecho establecido en el RGI de la UNAM.

En dicha Tabla, se agrega una descripción de los motivos escritos por los estudiantes para justificar su solicitud, se clasificaron considerando el peso en su argumento, resultaron 11 motivos, de éstos, es importante mencionar que en las solicitudes realizadas durante la pandemia, se identificaron tres nuevos motivos: Adaptación a la modalidad de enseñanza, Falta de ingresos, y, Cuidados de familiar, éstos afectaron su derecho a la educación por las consecuencias en su aprendizaje, desarrollo y acceso a oportunidades de educación.



Gráfica 1. Histórico de suspensiones por Plantel



Gráfica 2. Histórico de suspensiones por sexo

En la Gráfica 1, se muestra el total de alumnos por plantel, es notorio que el Plantel Naucalpan tenga pocas solicitudes reportadas en las generaciones estudiadas⁶. Enseguida, la Gráfica 2, muestra las solicitudes realizadas sexo, a excepción del año 2021, son más los hombres que piden la suspensión, un total de 284 y, 213 mujeres.

También se puede apreciar que en los cinco planteles la solicitud de STE tuvo un incremento en la generación 2019, año en que se cancelaron las clases presenciales e iniciaron las clases en línea por

⁶ Naucalpan cuenta con fechas específicas para hacer el trámite de la STE, a diferencia de los otros Planteles, que se puede solicitar en cualquier momento en que lo considere necesario. Es probable que esta medida explique la notoria diferencia en el número de solicitudes.

2022



la pandemia, y significativamente se incrementó en las generaciones 2020 y 2021, para descender en la 2022 cuando se retornó a las clases presenciales. En la generación 2021, las mujeres superaron a los hombres, dato que se correlaciona en el mismo año con la identificación de los tres motivos ya mencionados. Y coincide con la afirmación de que en México la pandemia ha dejado a 5 millones de estudiantes fuera de la escuela, principalmente por la falta de recursos económicos para continuar su educación (INEGI, 2021).

A continuación, la Tabla 2 presenta los porcentajes por generación de los 11 motivos identificados. Se analizan los resultados con base en las dimensiones.

En la *dimensión académica/escolar*, el principal motivo por el que los estudiantes solicitan receso escolar fue por considerar tener bajo rendimiento escolar; en algunos de sus argumentos se identificó que los padres lo retiraron de la escuela como castigo por su bajo desempeño. Este motivo también se ve incrementado en los dos años de la pandemia, en que varios estudiantes argumentaron que no se adaptaron a las clases en línea, lo cual generó desinterés en los estudios y pérdida de sentido hacia la escuela.

En la *dimensión económica/social*, la falta de ingresos es uno de los aspectos que se ha encontrado reiteradamente y como embate de la pandemia se incrementó, aquí los alumnos referían que el sostén de la familia se encontraba desempleado, por consecuencia, las exigencias de las clases en línea no las podían atender (como pago de internet y computadora personal), incluso muchos de ellos, se incorporaron a trabajar para apoyar a la economía familiar.

Finalmente, la *dimensión familiar/personal*, presenta porcentajes preocupantes en la salud física y mental de los jóvenes del CCH, así como suspender los estudios para cuidar de un familiar, en ocasiones es alguno de los abuelos o por problemas de salud de los progenitores.

Tabla 2. Porcentaje de motivos de la suspensión de estudios por generación

DIMENSIONES	MOTIVOS	PORCENTAJE					
		GENERACIONES					
		2017	2018	2019	2020	2021	2022
Académica/Escolar	Bajo rendimiento	14.28	7.4	14.85	10.91	5.83	
	Cambio institución/Movilidad est.		3.7	0.99	2.87	1.45	5.92
	Adaptación a la modalidad enseñanza		3.7	4.95	8.62	10.94	11.76
Económica/Social	Trabajar		3.7	0.99	1.74	0.73	
	Falta de ingresos	14.28	22.22	35.64	27.58	19.71	11.76
	Salud Física	71.42	22.28	11.88	14.37	19.7	21.56
Familiar/Personal	Salud emocional		7.4	10.89	14.94	16.05	31.37
	Adicciones		11.11	1.98	3.44		
	Cuidados de familiar		3.7	11.88	12.06	15.32	9.8
	Embarazo/Maternidad/Paternidad		3.7			0.73	
	Cambio de residencia		11.11	2.97	1.15	8.02	5.88

En cuanto al retorno al CCH, en el Cuadro 1, se presentan los datos de los jóvenes que sí regresaron a la escuela al concluir el permiso otorgado. Éstos corresponden a las generaciones 2017, 2018 y 2019, dado que como se aclaró con anterioridad, las tres generaciones restantes, están en proceso de concluir los estudios si es que retornaron.

2022



Cuadro 1. Porcentaje por generación de estudiantes que retornan al bachillerato e ingresaron a la educación superior.

G 2017		G 2018		G 2019		G 2020		G 2021		G 2022		TOTAL G	TOTAL G
ELIGIERON CARRERA	NÚMERO DE CASOS	ELIGIERON CARRERA	NÚMERO DE CASOS	ELIGIERON CARRERA	NÚMERO DE CASOS	ELIGIERON CARRERA	NÚMERO DE CASOS	ELIGIERON CARRERA	NÚMERO DE CASOS	ELIGIERON CARRERA	NÚMERO DE CASOS	2017, 2018, 2019	2020, 2021, 2022
5	7	8	27	23	101	0	174	0	137	0	51	135	362
71		30		23.00									

En el cuadro se identifica que el retorno a la escuela es bajo, de un total de 135 alumnos de tres generaciones, 36 de ellos regresaron al terminar la STE y logran terminar el bachillerato, egresar y pasar al siguiente nivel educativo, solo 27% de ellos.

5. Conclusiones

Los resultados del presente estudio corroboran la relevancia de prestar atención a las tres dimensiones analizadas e identificar los detonantes del abandono escolar, prestar especial atención a la desafiliación escolar y comprender que las trayectorias educativas no se dan en un “vacío social”, sino que son procesos “sociológicamente densos” (Palerino, 2021).

Es innegable que el derecho a la STE busca amparar a las y los jóvenes más vulnerables en la institución; pero se debe plantear la necesidad de complementar esta posibilidad con estrategias para motivar y facilitar la reincorporación, reduciendo el margen para un abandono definitivo o indefinido (es preciso señalar que no se observa un retorno de todos quienes se ausentan), en muchos de ellos se observa cómo se van acumulando las desventajas que pueden ponerlos en situación de exclusión, aunque siguen adjudicando sentido a la escuela ya que la intención es retornar. Además, al estar en condición de STE pierden los apoyos que brinda la institución como las becas, el servicio médico facultativo, entre los más importantes, quedando en mayor vulnerabilidad.

Este trabajo representa un aporte para el Colegio, ya que es pionero en abordar el tema de la STE. Sin embargo, se trata de un fenómeno que requiere un abordaje longitudinal, con respecto a un proceso más amplio como lo son las trayectorias escolares.

Finalmente, y a manera de autocrítica, se reconoce que es necesario investigar el retorno escolar, pues tiende a operar bajo las mismas condiciones de normalidad que se establecen para el común de los estudiantes, de manera que el ajuste de la acción educativa resulta muy bajo e incluso nulo; es decir, el alumno que retorna lo hace igual que cuando se va: en solitario, sin atención institucional. Por lo que es necesario definir acciones para prevenir que jóvenes en riesgo abandonen sus estudios e instrumentar acciones acordes con las necesidades de los estudiantes que retornan a la escuela.

Referencias

- Amaya, A., Mariño, B., Núñez, I. Rubio, V., y Méndez, S. (2021). Factores asociados al surgimiento de la idea de desvinculación de estudios superiores durante la pandemia. Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3364/4072>
- Canale, S., Pacifico, A., Zandomeni, N., & Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. Ciencia, Docencia Y Tecnología, 27(52), 127–152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14547610009>

2022



Ibarra, J. (2019). El abandono escolar en la educación media superior: análisis comparado de los ámbitos institucionales y determinantes organizacionales. FLACSO, México.

INEGI (2020). Cuéntame de México (2020). Recuperado de

[https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P#:~:text=A%C3%B1os%20acumulados%20\(grado%20de%20escolaridad\)&text=Bachillerato%2C%20preparatoria%20o%20equivalente.&text=A1%202010%2C%20el%20grado%20promedio,indicador%20se%20ubica%20en%209.7](https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P#:~:text=A%C3%B1os%20acumulados%20(grado%20de%20escolaridad)&text=Bachillerato%2C%20preparatoria%20o%20equivalente.&text=A1%202010%2C%20el%20grado%20promedio,indicador%20se%20ubica%20en%209.7)

INEGI (2021). Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>

Limas, M. Kochi, I. & Grajeda, M. (2013). Interrupción Estudiantil en la Década 2000: El Caso UACJ. Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, vol. 22, no. 44, 1 July 2013, pp. 62–89. Recuperado de <https://revistas.uacj.mx/ojs/index.php/noesis/article/view/228>

Palerino, S. (2021). Trayectorias estudiantiles universitarias, desvinculación y rezago: estado del arte de los estudios en la Universidad de la República, Uruguay. Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3368/4076>

CCH. (2020). Pirámides del Modelo de Trayectoria Escolar. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM, México Consultado en <https://plataforma.cch.unam.mx/piramide.php>

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Capítulo 1 “Encadre conceptual” Recuperado de https://es.slideshare.net/marioscavuzzo/las-trayectorias-escolares?next_slideshow=1

Tinto, V. (s/f). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista 71 ANUIES, México.

Tinto, V. (1987). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. The Journal of Higher Education, 59(4), 438–455. <https://doi.org/10.2307/1981920>

UNAM (2022), Portal de Estadística Universitaria. Recuperado de <https://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

2022



AUTONOMIA RELACIONAL E INTERDEPENDÊNCIA: FATORES ASSOCIADOS À PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Camyla Antonioli, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, camyantonoli@gmail.com

Resumo.

O objetivo deste estudo foi identificar potenciais pontos de discussão sobre as interdependências e autonomia relacional a partir do estado do conhecimento sobre fatores associados à permanência do estudante com deficiência no ensino superior. O método é de caráter exploratório e de natureza qualitativa. Foi desenvolvida uma revisão integrativa da literatura envolvendo a Revista Brasileira de Educação Especial e a Revista Educação Especial. A consulta nos bancos de dados dos periódicos aconteceu em junho de 2022. Foram utilizadas as palavras de busca “ensino superior” e “permanência”, sendo gerados 57 resultados. Após aplicação de critérios de exclusão e da leitura dos resumos, 16 estudos foram selecionados para compor a amostra. Em comum, os artigos selecionados abordam sobre a inclusão em nível superior, apresentam como participantes estudantes universitários com deficiência e abordam sobre a permanência na universidade. A análise dos dados foi realizada com o auxílio do software ATLAS.ti. versão 22. O Modelo social da deficiência foi tomado como perspectiva teórica para construção e aplicação de códigos e agrupamentos, bem como para a interpretação dos dados. No total 307 citações foram geradas, 22 códigos foram aplicados e quatro agrupamentos foram formados, sendo um deles chamado ‘barreiras à permanência’, que foi o mais recorrente.

Palavras-chave: Universitário com Deficiência, Autonomia Relacional, Interdependências, Permanência.

1. Introdução

Com vistas a captar possíveis tendências e fornecer subsídios para uma discussão centrada em uma perspectiva de interdependências produzidas no contexto universitário, o presente estudo parte de duas questões fundamentais, que são: na literatura nacional o que é apresentado sobre a permanência do estudante com deficiência no ensino superior? Em que medida fatores associados à permanência trazem um debate sobre autonomia relacional e as interdependências? O objetivo deste estudo é identificar potenciais pontos de discussão sobre as interdependências e a autonomia relacional a partir do estado do conhecimento sobre fatores associados à permanência do estudante com deficiência no ensino superior.

Para Kittay (2021) a autonomia relacional é como alternativa a um conceito de autonomia que se refere ao indivíduo compreendido como aquele que se basta e quem nos tornamos como indivíduos sempre foi influenciado pelas relações das quais fazemos parte – somos constituídos por aqueles com quem tivemos e temos uma relação. Em adição, a mesma autora descreve que as interdependências

2022



estão presentes nas nossas relações e destaca que uma vez focando nas interdependências pensaremos sobre como podemos gerenciar nossas dependências e sobre quais são as interdependências fundamentais para que sejamos quem somos.

2. Metodologia

Alinhado ao debate das interdependências e da autonomia relacional, no presente estudo de carácter exploratório e de natureza qualitativa, foi desenvolvida uma revisão integrativa da literatura em dois periódicos nacionais que são referência na produção científica no campo de pesquisa da educação especial e áreas afins, que são: a) a Revista Brasileira de Educação Especial, fundada em 1993, possui fluxo contínuo e é mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e é indexada na Scientific Electronic Library Online (SciELO); b) a Revista Educação Especial, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, é uma revista de fluxo contínuo e seu banco de dados pode ser consultado diretamente no site da revista. Ainda sobre este periódico, importante trazer que de 1986 à 2016 eram veiculadas edições impressas dos volumes e atualmente apenas a versão eletrônica está disponível. Ambos periódicos possuem a qualificação A2 na Plataforma Sucupira na área de avaliação de Educação.

A consulta nos bancos de dados dos periódicos aconteceu em junho de 2022. Operou-se com uma palavra de busca: “ensino superior” na Revista Brasileira de Educação Especial e 30 resultados foram gerados. Na Revista Educação Especial a busca aconteceu com as palavras-chave “ensino superior” e “permanência” e 27 resultados foram gerados. Os filtros de exclusão empregados foram: a) se tratar de revisão de literatura; b) estudo de análise documental de carácter descritivo; c) estudos sobre o currículo de graduação d) artigos que não contaram com a participação de universitários com deficiência. Os artigos selecionados atenderam aos seguintes critérios de inclusão: a) abordar a inclusão em nível superior; b) ter como participante do estudo estudante universitário com deficiência; c) abordar sobre a permanência na universidade. Após a leitura dos resumos 16 estudos foram selecionados para compor a amostra. A técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) foi utilizada na análise dos dados com o auxílio do software ATLAS.ti. versão 22.

Neste estudo, o Modelo Social da deficiência foi tomado como perspectiva teórica para análise e interpretação dos dados e a partir desta literatura foram previamente criados oito códigos, sendo três códigos referente ao grupo nomeado ‘condições para autonomia relacional’ e cinco códigos agrupados em ‘condições para interdependência’. Outros 14 códigos foram criados a partir da amostra selecionada e foram distribuídos nos grupos de códigos chamados ‘barreiras à permanência’ e ‘condições para prosperar’. No trabalho de análise 307 citações foram geradas. Códigos aplicados ao grupo ‘barreiras à permanência’ foram mais recorrentes, com 50 citações associadas.

3. Resultados

Com relação às barreiras à permanência, preconceitos e constrangimentos foram os fatores mais citados na literatura, sendo relacionados a invisibilização dos alunos com deficiência, falas discriminatórias por parte de professores e colegas, e exclusão de atividades acadêmicas. Silva (2020) relata um caso onde em resultado as vivências discriminatórias ocorridas em sala de aula uma aluna com deficiência sentiu-se constrangida em buscar apoio institucional para melhorar as condições da

2022



formação universitária, pois se o fizesse teria que explicar a situação particular enfrentada no curso. Para Bonfim, Mól e Pinheiro (2021) o capacitismo é algo ainda a ser enfrentado no contexto do ensino superior, mais que isso, em todos os espaços sociais. Atitudes preconceituosas não devem ser toleradas. Estudos da amostra debatem que ações de sensibilização e maior diálogo sobre a diversidade humana se mostram profícuos momentos de enfrentamento de preconceitos (Mendes & Bastos, 2016; Silva & Pimentel, 2022).

Silva (2020) toca no assunto urgente do capacitismo no contexto do ensino superior, narrando sucessíveis vivências de casos de discriminação. Nas narrativas foram apresentadas situações como a de um semestre letivo foi finalizado com desconhecimento por partes dos professores sobre a deficiência de um estudante; situações onde professores e colegas se surpreenderam com a presença de uma pessoa com deficiência na turma – surpresa que impactou no isolamento e medo do estudante comunicar-se com os demais. Além disso, ainda no estudo de Silva (2020) foram apresentados situações particulares de discriminação vividos por estudantes com deficiência, que constrangidos não buscaram apoio institucional ou realizam denúncias na ouvidoria, sendo assim, não conseguiram mudar e melhorar as condições na formação universitária. O enfrentamento ao ocultamento, à discriminações e aos preconceitos se mostram pungentes nas problematizações sobre as interdependências e a permanência acadêmica de estudantes com deficiência no ensino superior, sendo um importante tema de debate para os futuros estudos.

Os fatores que também se constituem como barreiras à permanência são a falta de pessoas e profissionais para dar apoio/suporte, falta de recursos e equipamentos/acessibilidade nos espaços e aulas não acessíveis (no sentido de currículo e prática pedagógica). Exemplo disso, é apresentado no estudo de Pansanato, Rodrigues e Silva (2016) quando discutem sobre as ações de preparação e orientação aos professores para que proporcionem maneiras diferenciadas de acesso ao material utilizado nas disciplinas, podendo ser adequando o material existente e/ou disponibilizando material alternativo. Este exemplo contempla o pensar sobre o engajamento e inclusão dos alunos nas aulas, afinal discute sobre a acessibilidade e a quebra de barreiras que impactam na participação. Ainda sobre a participação, suportes para comunicação foram citados na literatura, entre estes suportes estão o tradutor intérprete de Língua de Sinais (Castro & Almeida, 2014; Paiva & Melo, 2021; Ribeiro, Miranda & Filho, 2019) e ferramentas de comunicação ampliada (Bock, Gesser & Nuernberg, 2019).

Sobre as condições para autonomia relacional os fatores ‘apoio e orientação na execução de ações’ tiveram destaque, relacionados a estes estão os trabalhos desenvolvidos por núcleos de apoio ao estudante e de acessibilidade. Pansanato, Rodrigues e Silva (2016) apresentam que a implantação de tutorias – após prévio diálogo com o aluno com deficiência e identificando a necessidade deste serviço – impactam positivamente no processo de formação. Corroborando com a discussão fomentada por Silva e Moreira (2022) de que mesmo estudantes com um mesmo quadro de deficiência, podem apresentar necessidades distintas de apoio, logo, é fundamental que uma conversa inicial aconteça e que os suportes oferecidos contemplem a individualidade de cada pessoa.

Como discutido por Bock, Gesser e Nuernberg (2019) o uso de tecnologias como recursos de aprendizagem apresentou-se como relevante na discussão sobre os modos individuais como cada pessoa experiencia o processo de formação no cenário do ensino superior. De acordo com as suas características, o aluno utilizará recursos, equipamentos e softwares, alguns exemplos são: teclados virtuais; leitores de tela; acionadores de mouse; ferramentas de audiodescrição; aplicativos de varredura de tela; ampliação da fonte e tela, entre outros. As discussões envolvendo as tecnologias

2022



foram abarcadas a temas como o das tecnologias assistivas, como apresentado por Bonfim, Mól e Pinheiro (2021) quando debateram sobre as adaptações de materiais das disciplinas como parte fundamental da experiência de aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência. As diretrizes do Desenho Universal para aprendizagem (DUA) não ficaram distantes das discussões envolvendo as tecnologias, um exemplo disso é o estudo voltado à educação à distância desenvolvido por Bock, Gesser e Nuernberg (2019), que aprofundam o debate sobre a justiça e equidade de condições para participação e como o DUA adentra princípios da ética do cuidado.

A falta de unidade e compartilhamento de saberes entre os segmentos da universidade no que tange a inclusão é uma demanda citada na literatura. Silva e Moreira (2022) citam o papel de divulgação das coordenações de curso e dos professores para que os alunos tenham conhecimento da existência do núcleo de acessibilidade nas universidades. Rocha e Miranda (2009) somam ao debate a questão da aquisição de recursos de acessibilidade, que em virtude da burocracia financeira impacta na demora na aquisição dos mesmos. Diante disso, a conversa prévia com estudantes com deficiência para conhecer e tomar providências o quanto antes possível, são medidas que podem contribuir na permanência e sequência acadêmica desses estudantes.

Somam-se as discussões envolvendo a autonomia relacional e as interdependências, estudos como o de Rosa, Folmer, Viçosa e Salgueiro (2020) quando apresentam o trabalho desempenhado por um programa de tutoria e que reverberou positivamente na permanência universitária. Outros fatores que se destacaram foram o apoio do professor e colegas de turma, sendo estes associados ao apoio à tomada de decisão e à execução de ações. Como apresentam Rosa, Folmer, Viçosa e Salgueiro (2020) a inclusão não é apenas o acesso a um recurso especializado, mas o direito de pertencer a um espaço social (2020, p.12), de modo a participar, engajar-se e relacionar-se com as demais pessoas. Sendo assim, ter acesso a serviços tutoria e monitoria (Fernandes & Costa, 2015), suporte através de uso de tecnologias (Anache, Rovetto & Oliveira, 2014; Pereira, 2008), apoio familiar (Mendes & Bastos, 2016) e/ou apoio de professores e colegas (Sousa Silva, Rossato & Carvalho, 2018) são formas importantes de inclusão no ensino superior. No entanto, no ainda há muito que se avançar para que a interdependências e consequentemente a autonomia relacional se faça presente e seja respeitada, pois são reais os impactos no engajamento do aluno com deficiência nas atividades no meio acadêmico (Bock, Gesser & Nuernberg, 2019).

4. Considerações finais

Argumentou-se neste estudo sobre potenciais pontos de discussão sobre as interdependências e a autonomia relacional a partir do estado do conhecimento sobre fatores associados à permanência do estudante com deficiência no ensino superior. Segundo Bock, Gesser e Nuernberg (2019) as interdependência abalam/rompem com o mito do sujeito plenamente autônomo. Justiça e equidade de condições para participação podem ser proporcionadas com serviços de apoio e suporte, sejam eles humanos ou tecnológicos. Sumariamente, na literatura estão abarcados as discussões assuntos como o da sensibilização e do respeito à diversidade, os serviços de apoio e ajustes práticos em sala de aula, o acesso a recursos/equipamentos acessíveis e as tecnologias educacionais, bem como, os trabalhos dos desenvolvidos por Núcleos de Acessibilidade/Apoio e o fato do aluno com deficiência conhecer e, se achar pertinente, também usufruir de serviços de apoio – todos esses elementos reverberam na permanência e formação no ensino superior. A promoção da inclusão no ensino superior está para além do acesso, envolve dimensões fundamentais como a da qualidade na formação e o processo

2022



intermediário que leva à conquista do diploma de nível superior. Por fim, ainda há muito que se pesquisar e implementar para que as interdependências aconteçam, agora, fato é, são importantes condições para o aluno prosperar.

Referências

- Anache, A. A., Rovetto, S. S. M., & Oliveira, R. A. de. (2014). Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, 27(49), 299–312. Recuperado de <https://doi.org/10.5902/1984686X9037>
- Bardin L.. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.
- Bock, G. L. K., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2019) O desenho universal para aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de educação a distância. *Revista Educação Especial*, 32. Recuperado de <https://doi.org/10.5902/1984686X34504>.
- Bonfim, C. S., Mól G. de S., & Pinheiro, B. C. S. (2021) A (In)Visibilidade de Pessoas com Deficiência Visual nas Ciências Exatas e Naturais: Percepções e Perspectivas. *Rev. bras. educ. espec.* 27. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0220>.
- Castro, S. F. de; & Almeida, M. A. (2014) Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Rev. bras. educ. espec.* v. 20. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>.
- Fernandes, W. L., & Costa, C. S. L. da. (2015) Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. *Rev. bras. educ. espec.* v. 21. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004>.
- Gesser, M., & Fietz, H. (2021) Ética do Cuidado e a experiência da deficiência: uma entrevista com Eva Feder Kittay. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 29 (2). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0220>.
- Mendes, H. da S. F., & Bastos, C. C. B. C. (2016). Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. *Revista Educação Especial*, 1(1), 189–202. Recuperado de <https://doi.org/10.5902/1984686X17215>
- Paiva, G. O. da S., & Melo, F. R. L. V. de. (2021) Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Rev. bras. educ. espec.* v. 27. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154>.
- Pansanato, L. T. E., Rodrigues, L., & Silva, C. E. (2016). Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso. *Revista Educação Especial*, 29(55), 471–486. Recuperado de <https://doi.org/10.5902/1984686X17106>
- Pereira, M. M. (2008). Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. *Revista Educação Especial*, 21(32), 163–174. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/94>
- Ribeiro, S. S., Miranda, T. G., & Galvão Filho, T. A. (2019). O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos: uma realidade no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, 32, e107/ 1–19. Recuperado de <https://doi.org/10.5902/1984686X33679>
- Rosa, C. M., Viçosa, C. S. C. L., Folmer, V., & Salgueiro, A. C. F. (2020). Inclusão no Ensino Superior e o uso de Tecnologias Assistivas: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura. *Revista Educação Especial*, 33, e20/ 1–22. Recuperado de <https://doi.org/10.5902/1984686X41129>
- Sousa Silva, D., Rossato, M., & Soares Carvalho, E. N. (2019). A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas. *Revista Educação Especial*, 32, e41/ 1–20. Recuperado de <https://doi.org/10.5902/1984686X32390>
- Silva, J. S. S. da. (2020). A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade. *Revista Educação Especial*, 33, e46/ 1–24. Recuperado de <https://doi.org/10.5902/1984686X38311>
- Silva, J., Pimentel, A. (2022) A Inclusão no Ensino Superior: Vivências de Estudantes com Deficiência Visual. *Rev. bras. educ. espec.* v. 28, Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>
- Silva, V. C., & Moreira, L. C. (2022). O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras. *Revista Educação Especial*, 35, e16/1–25. Recuperado de <https://doi.org/10.5902/1984686X68655> (Original work published 30º de março de 2022).

2022



Agradecimentos, pelo financiamento da pesquisa:

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) - Bolsa FAPERJ nota 10.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

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.

*Natalia Fernández Martínez, Universidad Alberto Hurtado, namartinez@uahurtado.cl
Fabián Pulgar Umaña, Universidad Alberto Hurtado, fpulgar@uahurtado.cl
Camila Fuentes Agurto, Universidad Alberto Hurtado, cafuentes@uahurtado.cl
Raphael Vergara Baeza, Universidad Alberto Hurtado, ravergarab@uahurtado.cl*

Resumen.

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), de la Universidad Alberto Hurtado (UAH), está realizando un estudio de carácter longitudinal que tiene por objetivo desarrollar un modelo predictivo de la permanencia en la Educación Superior (ES), vinculado a los dispositivos de acompañamiento académico y psicoeducativo diseñados por el programa. La investigación se divide en dos fases y la presente ponencia corresponde a la primera, que busca caracterizar las trayectorias académicas de abandono y persistencia de los/as estudiantes que ingresaron a la UAH vía cupo PACE, el año 2019, distinguiendo las características particulares del grupo que persiste actualmente en la institución, con foco de interés en el estudiante a lo largo de su carrera y en la interacción entre factores personales e institucionales. Para caracterizar las trayectorias académicas se utilizaron diversas fuentes (institucionales y propias del programa) y se construyó una matriz de datos, con el fin de identificar las actividades que caracterizan la trayectoria de los y las estudiantes que permanecen actualmente, desde su ingreso a la ES hasta el presente (su séptimo semestre de formación). Los primeros resultados señalan que el grupo de estudiantes que presentó una participación más activa en las actividades propuestas por el programa permanece actualmente en la UAH. Se observa un avance curricular caracterizado por el aumento progresivo de las calificaciones y disminución de la tasa de reprobación semestral, además de una alta percepción por parte del estudiantado de sus grados de integración a la vida universitaria, a través de la participación en actividades académicas extracurriculares.

Palabras clave: Trayectorias Académicas, Caracterización, Persistencia, PACE, Transiciones.

1. Introducción

PACE es implementado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) en conjunto con 29 Instituciones de Educación Superior (IES). El programa busca fomentar el acceso y permanencia en la ES a estudiantes de enseñanza media, provenientes de contextos vulnerables y que se destacan académicamente, mediante acciones de preparación y apoyo permanente (MINEDUC, 2022). Este objetivo debe ser cumplido por el componente de Acompañamiento en la Educación Superior (AES), el cual, en el caso de la UAH, está conformado por un equipo multidisciplinario de profesionales que

2022



articulan acciones desde los subcomponentes de Acompañamiento Académico y Acompañamiento Psicoeducativo, con el apoyo de un equipo de tutores pares, conocidos como tutores y tutoras de acompañamiento integral (TAI), quienes fortalecen las acciones de AES. El acompañamiento PACE tiene una duración de dos años, por lo que las acciones se despliegan a lo largo de todo el ciclo de formación inicial. En esta línea, se diseñan tres “Planes de Acompañamiento” con el objetivo de fortalecer el proceso adaptativo del estudiantado: Plan de Inducción a la Educación Superior, Plan de Acompañamiento Académico (PAA) y el Plan de Acompañamiento Psicoeducativo Integral.

Durante el segundo semestre del año 2019, comenzaron jornadas de movilización y paralización a nivel nacional (Estallido Social), las que repercuten al sistema educativo en general. Para el estudiantado de primer año, esto significó una primera crisis, dado que la inestabilidad del país, en términos socioeconómicos, afectó a la gran mayoría y sus familias.

En marzo de 2020, iniciado el segundo año de la cohorte 2019, se decretó alerta socio sanitaria por la pandemia Covid-19, por lo que las IES debieron trasladarse a entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, situación que se extendió hasta fines del año 2021. Nuevamente, los grupos socioeconómicos más vulnerables fueron los más perjudicados, debido a las dificultades en el acceso a plataformas digitales y condiciones apropiadas para estudiar (espacio, salud mental, entre otros). En consecuencia, se acentuaron aún más las desigualdades y exclusiones educativas, impactando aún más en el aprendizaje de los grupos históricamente marginados (Garrido, 2020). En definitiva, los dos primeros años en la ES para la Cohorte 2019 no fueron tradicionales, es un grupo que ha transitado entre escenarios adversos y de incertidumbre, lo que tensiona la decisión y las posibilidades de permanecer en la ES. La revisión de la trayectoria de este grupo origina el presente estudio, que aborda dichas tensiones y a partir de las cuales surge la pregunta principal que orienta esta investigación: ¿Cuáles son las características particulares del grupo de estudiantes que persiste actualmente en la institución?

2. Marco teórico

Transición a la Educación Superior: Ingresar a la ES significa enfrentarse a la vivencia de una nueva experiencia educativa, asociada al funcionamiento, reglas y expectativas de las IES. Esto implica un cambio de rol y de ambiente, que puede presentar algún grado de dificultad, especialmente, para quienes provienen de entornos con baja vinculación con la ES (Corominas, 2001; Leyton et al, 2012). Los desafíos de la ES no son exclusivamente de naturaleza curricular, sino que también abarcan aspectos personales de cada estudiante (Deps y Bernardo de Cara, 2019). Ambas dimensiones pueden impactar en la adaptación y persistencia del estudiantado, lo que se tensiona aún más, cuando el grupo que ingresa a la universidad proviene de sectores en riesgo social, dado que aún no existe una equiparación de las oportunidades para estudiantes de diversas realidades (Pereira y Vidal, 2020)

Modelo de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) UAH: El modelo AES cuenta con dispositivos que promueven la persistencia, los que se articulan en cuatro fases, desde la matrícula hasta el cuarto semestre de formación: Inducción, Diagnóstico, Acompañamiento y Evaluación.

Inducción: las dificultades de adaptación a la ES se ven reflejadas en las altas tasas de abandono que se presentan en el primer semestre. Los periodos críticos que enfrentan los discentes ocurren en los procesos de admisión, transición y adaptación a la vida universitaria, ya que se ponen en juego las

2022



expectativas personales y la vinculación con la institución. AES se posiciona desde la noción de *inducción* como principio formativo que incide en la permanencia estudiantil (Tinto, 1989), y diseña un Plan de Inducción que integra actividades que buscan generar compromiso y vinculación con el estudiantado acompañado, desde la admisión (proceso integral asistido por profesionales del equipo) hasta mediados del primer semestre. Los objetivos del plan se llevan a cabo mediante cuatro ejes, lo que se articulan en 3 actividades: Actividad con Adultos Significativos; Escuela de Verano; Actividad de Vinculación con TAI.

Diagnóstico: se diseñan diagnósticos académicos y psicosociales, para levantar información clave sobre el proceso del estudiantado. Para la cohorte 2019, se aplicó un *Cuestionario de Caracterización Inicial*, con el fin de tomar decisiones oportunas para fomentar la persistencia y utilizar la información recolectada para diseñar dispositivos de acompañamiento situados y auténticos (Fernández et al, 2018). La evidencia se agrupa en 6 variables: personal, académica, socioeconómica, socioemocional y comunitaria, psicoeducativa, y vocacional. Los diagnósticos académicos buscan recoger información sobre las competencias y conocimientos en Lenguaje y Matemática. Los datos son analizados a partir de una rúbrica que mide el progreso de cada estudiante en cuatro niveles: Necesita Mejorar (NM), Suficiente (S), Bueno (B), Muy Bueno (MB). Esta información es utilizada para diseñar planes de acompañamiento específicos según las dificultades localizadas.

Acompañamiento Académico y Psicoeducativo Integral: AES ofrece un acompañamiento de carácter integral que considera aspectos psicoeducativos, emocionales, culturales, psicosociales y académicos. Se diseñan Planes de Acompañamiento, que articulan actividades académicas (talleres y mentorías), psicosociales (jornadas de desarrollo Integral (JDI) y atenciones de orientación psicosocial, con el fin de fomentar el desarrollo de la autonomía para el logro de resultados académicos y continuidad en la ES (Fernández y Pulgar, 2019) Además, cada estudiante cuenta con un/a TAI, quien le acompaña en aspectos vocacionales, de integración y académicos. Estas acciones son monitoreadas mediante un Sistema de Alerta Temprana (SAT) que permite registrar los progresos y dificultades de cada estudiante y hace más efectiva la circulación de información entre los profesionales.

Evaluación del acompañamiento: AES aplica una encuesta de percepción para que el estudiantado evalúe las actividades de PACE, al finalizar el primer y el segundo año. Para la cohorte 2019 se sumó un formulario de actualización de datos para identificar problemas relacionados al contexto de cuarentena y educación virtual. Ambos formularios utilizan la escala Likert en cuatro niveles (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo).

3. Metodología

La investigación es de carácter empírico analítico, de corte descriptivo y de aproximación longitudinal (Bisquerra, 2004) Este diseño permite un acercamiento más comprensivo al análisis de las trayectorias, desde una mirada descriptiva y explicativa (Torrado et al. 2015) Se caracterizan las trayectorias educativas a lo largo de 7 semestres, desde variables independientes, relacionadas con características académicas, socioeconómicas y personales del estudiantado y a partir de variables dependientes, asociadas a las acciones que realiza el grupo que persiste, en el transcurso de cada semestre.

2022



Se trabajó con un grupo de 70 estudiantes ingresantes a la ES vía PACE a 16 carreras profesionales, el año 2019. Para esta primera fase del estudio, se pone foco en el grupo activo a mayo de 2022, 39 estudiantes. Sus trayectorias son analizadas a partir de dos tipos de fuentes: Institucionales y BBDD internas del programa que se nutren a lo largo de cada semestre. Para la seleccionar la información se realizó la pregunta ¿Cómo es la trayectoria de los y las estudiantes que persisten actualmente en la ES? Para dar respuesta, se seleccionaron variables **independientes**: características con las que el grupo estudiado ingresa a la ES y **dependientes**: trayectoria de cada estudiante en la universidad, a lo largo su formación. Finalmente, se construyó una matriz metodológica, en la que se trazó la trayectoria de cada estudiante, semestre a semestre, desde su ingreso a la UAH hasta su cuarto año (6 semestres), dando cuenta de las barreras que experimentan en sus primeros años y que pueden repercutir en su persistencia.

4. Resultados

Fase de Inducción: el estudiantado que persiste a mayo de 2022 tuvo una alta participación en las diversas actividades de la fase de inducción, como se puede observar en la **tabla 1**.

Tabla 1, Porcentaje de participación en actividades de inducción

Total, Cohorte marzo 2019	Fase Inducción Actividad	% participación del total	Total, cohorte 2019 activos en mayo 2022	Fase Inducción Actividad	% participación del total
70 estudiantes (100%)	Escuela de Verano (i) y (iii)	98,5%	39 estudiantes, (55,7%)	Escuela de Verano	100%
	Act. Adultos significativos (i)	65%		Act. Adultos significativos	100%
	Act. Vinculación TAI (iv)	83,3%		Act. Vinculación TAI	100%

Fase de Diagnóstico: se evidencia información relevante para describir la trayectoria formativa del grupo que persiste, a partir de sus características personales (variables independientes) y su participación en la universidad y en las actividades del programa (variables dependientes). En la **tabla 2** se exponen las variables más significativas, extraídas de la *Encuesta de Caracterización Inicial*, las que permitieron construir un perfil general del grupo ingresante.

2022



Tabla 2, comparación datos Caracterización del grupo activo mayo 2022

Área evaluada	Total, Cohorte marzo 2019 N=70			Total, cohorte 2019 activa en mayo 2022 N=39		
	Nivel de logro	Nº estudiantes	%	Nivel de logro	Nº estudiantes	%
Lenguaje (44 estudiantes)	NM	33	76%	NM	18	69 %
	S	9	20 %	S	8	30%
	B	2	4 %	B	0	0%
	MB	0	0%	MB	0	0%
Matemática (26 estudiantes)	NM	14	56%	NM	5	39%
	S	12	44 %	S	8	61%
	B	0	0%	B	0	0%
	MB	0	0%	MB	0	0%

Los *Diagnósticos Académicos* evaluaron tres dimensiones en Lenguaje (*escritura, comprensión lectora y relación entre ideas*) y Matemática (*resolución de problemas, comunicación matemática y modelamiento matemático*). Los resultados se organizan en los 4 niveles de logro antes señalados: NM, S, B y MB. Se presentan los puntajes del grupo total en 2019, y del activo en 2022 (*tabla 3*).

Tabla 3. Comparación resultados diagnósticos académicos

Total, Cohorte marzo 2019 N=70			Total, cohorte 2019 activa en mayo 2022 N=39		
Variables	%	Número estudiantes	Variable	%	Número estudiantes
Personal: Total, mujeres	87%	61	Personal: Total, mujeres	85%	33
Personal: Total, hombres	13%	9	Personal: Total, hombres	15%	6
Académica: Formación TP	61%	43	Académica: Formación TP	54%	21
Académica: Formación HC	39%	27	Académica: Formación HC	46%	18
Socioeconómica: Acceso a gratuidad u otros beneficios estatales	96%	67	Socioeconómica: Acceso a gratuidad u otros beneficios estatales	100 %	39
Vocacional: Lugar preferencia postulación (1er o 2do)	74%	52	Vocacional: Lugar preferencia postulación (1er o 2do)	77%	30
Vocacional: Lugar preferencia postulación (3er a 10mo)	26%	18	Vocacional: Lugar preferencia postulación (3er o 10mo)	33%	9

De los 44 estudiantes que rindieron el diagnóstico de lenguaje, 33 se ubican en el nivel NM, de los cuales 18 persisten en la universidad. Respecto a la prueba de matemática, de los 26 estudiantes que rindieron la evaluación, 14 se ubicaron en NM, de los cuales 5 persisten. Por otro lado, de los 12 que se ubicaron en S, 8 continúan en la ES.

2022



Fase de acompañamiento académico y psicoeducativo: el grupo que persiste asistió sistemáticamente y de manera voluntaria, durante sus primeros dos años de formación, a las actividades de PACE. El 1er año, un 81% acudió a talleres y mentorías académicas, un 95% asistió a tutorías de acompañamiento integral y un 100% participó en las Jornadas de Desarrollo Integral (JDI). Es importante señalar que para el año 2020, segundo año de acompañamiento, se presentan dificultades relacionadas con la Pandemia por Covid19, como problemas en acceso y conectividad. De acuerdo con la información levantada sobre esta dimensión un 48,4% del estudiantado activo señala presentar **dificultades en conectividad y acceso a herramientas o recursos tecnológicos** (computadores, tablet o dispositivos móviles). La virtualidad se transforma en un obstaculizador en la participación, del total de estudiantes que inician el 2do año, un 30% participa en mentorías académicas, un 50% de atenciones de orientación psicosocial, un 27% participó activamente de las tutorías pares y 62% asistió a las JDI.

Evaluación: se extrajeron las afirmaciones más significativas relacionadas con la persistencia: a) conocí en detalle mis Planes de Acompañamiento (acciones y plazos) b) la información entregada por PACE fue útil para adaptarme a mi 1er año. c) recibí atención individual atinente y efectiva en cuanto a las dificultades y/o necesidades que presenté durante el año. d) la información entregada por PACE fue útil para enfrentar mi segundo año, en modalidad virtual e) Las atenciones individuales dieron respuesta a mis necesidades. La totalidad de los estudiantes que persisten, respondieron a cada una de estas afirmaciones con el nivel más alto de aprobación (muy de acuerdo).

Avance curricular: para desplegar el avance curricular del grupo estudiado, se estandarizó con valores unitarios cada ramo para cada estudiante. Luego, se generó un indicador de aprobación individual, a partir de la relación porcentual entre cursos aprobados e inscritos. El promedio de los indicadores de aprobación individual se presenta como indicador de aprobación global. Como se observa en la **tabla 4**, en el primer semestre aprobaban un 79% de los ramos que tomaban, un 92% en el segundo semestre, un 93% en el tercero, 94% en el cuarto, 93% en el quinto, y 95% en el sexto. Cabe mencionar que se considera al grupo activo a mayo 2022, el cual incluye a reingresos, quienes salieron y reingresaron en diferentes semestres y por ende no se tenían sus indicadores de rendimiento individual en aquellos que no están

Tabla 4. Avance curricular semestral grupo (activos a mayo 2022)

Semestres	S1 n=38	S2 n=38	S3 n=36	S4 n=35	S5 n=36	S6 n=36
Aprobación global del grupo	79%	92%	93%	94%	93%	95 %
Estudiantes que aprueban totalidad de cursos inscritos	33%	64%	67%	72%	67%	69 %

Además, del total se destaca el grupo de estudiantes que semestralmente aprueban todos los cursos inscritos, pasando de un 33% en el primer semestre a un 69% en el sexto semestre.

5. Conclusiones

El grupo que persiste en la ES tiene características específicas que permiten aproximarse, de mejor manera, al estudio de sus trayectorias. Desde su ingreso a la ES, todo el grupo participó activamente

2022



de las actividades de inducción de PACE, con un 100% de asistencia. Esto permite suponer que se cumple la premisa inicial de la inducción como principio formativo que incide en la persistencia (Tinto, 1989). Por otro lado, la caracterización inicial da cuenta que el número de mujeres que ingresa es mayor que el de hombres y que estos abandonan menos. No obstante, las primeras ingresan en mayor cantidad, por lo que no existen hallazgos significativos en este aspecto, en esta primera fase del estudio. Respecto a la trayectoria educativa, ingresa un mayor número de estudiantes de formación TP, quienes abandonan más que los HC, sin embargo, en el grupo activo, hay más estudiantes TP. Esto permite problematizar, en un futuro, en qué medida esta trayectoria formativa puede obstaculizar el avance académico y qué caracteriza al estudiantado proveniente de dicha formación que logró persistir en la ES.

En cuanto a lo socioeconómico, la totalidad del grupo activo cuenta con gratuidad, lo que puede ser un factor determinante para la persistencia. En aspectos vocacionales, el 77% de estudiantes activos postuló a una carrera en la UAH como primera o segunda opción, el grupo restante entre las primeras cinco preferencias, es decir, todos los estudiantes activos se encuentran cursando una carrera de interés que estaba entre sus preferencias prioritarias al momento de postular (Canales y de los Ríos, 2007).

En lo académico, no se evidencian diferencias importantes en el nivel de ingreso del grupo, en relación al total de sus pares. Tanto en matemática como en lenguaje, el estudiantado se agrupa en mayor medida en los niveles NM y S, los que, en proyección a la trayectoria universitaria, no son significativamente diferentes. Así, otro aspecto que caracteriza la trayectoria del grupo que persiste es su participación activa en los apoyos PACE y su valoración positiva, al término de los dos años que abarca el programa.

En la evaluación de los acompañamientos se observa que el estudiantado señala que los apoyos recibidos fueron de gran ayuda para su proceso universitario y que les parece de gran relevancia que se consideren aspectos académicos y emocionales. Además, consideran al equipo TAI como un pilar importante en el proceso de adaptación, aún más en este contexto de incertidumbre a propósito del estallido social (Informe de Evaluación Dispositivos de Acompañamiento Psicoeducativo, 2019).

Los objetivos de PACE están enfocados en el desarrollo de la autonomía para el fomento de la persistencia en la ES. Por esto, el avance curricular del grupo que persiste se considera un hallazgo positivo y relevante, ya que se caracteriza por el aumento progresivo de las calificaciones y disminución de la tasa de reprobación semestral, alcanzando su mayor número al término del sexto semestre, un año después de finalizado el acompañamiento PACE. Además, de una alta percepción por parte del estudiantado de sus grados de integración a la vida universitaria, a través de la participación en actividades académicas extracurriculares. Las dificultades académicas que presentan los primeros semestres van siendo superadas en los semestres posteriores, aumentando el número de créditos inscritos hasta quedar al día y evitar retrasos en sus futuras titulaciones. El grupo que persiste es académicamente similar a sus pares PACE, tanto en los resultados diagnósticos, como en la aprobación de cursos los primeros semestres, pero con el tiempo van superando estas barreras de entrada.

Esta investigación se inserta en el contexto de estallido social, cuarentena y educación virtual, lo que se considera un obstaculizador para la validez interna del estudio, ya que existen sesgos cualitativos que impiden entender, de manera más profunda, si el contexto mundial y local fueron factores determinantes para la persistencia o abandono en la ES. Así también, en esta fase del estudio, no



podemos comprender a cabalidad si la participación en las actividades del programa impactó (de qué forma) en la persistencia del grupo de estudiantes que se encuentra activo a la fecha. En la segunda fase de la investigación, se evaluará el impacto real de los dispositivos diseñados por el programa, en la trayectoria académica y persistencia de los/as estudiantes, así como también se caracterizará al grupo de estudiantes de esta cohorte que ya no forman parte de la UAH, con el fin de identificar posibles barreras para su permanencia.

Referencias

- Alonso, M. A. y Calles, A. Ma. (2008). La formación de alumnos mentores, *Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa*, (1) 13-26
- Alonso, M. A.; Sánchez, C.; Macías, J. y Calles, A. Ma. (2009). Validación de una escala de evaluación de las competencias del mentor en contextos universitarios, *Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa*, (2) 153-170.
- Alonso, M. A.; Sánchez, C y Calles, A. Ma. (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. *Revista Española de Pedagogía*, 69 (250), 485-501
- Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, 36, 107-128
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación*. Barcelona: España, La Muralla.
- Canales, A., y de los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad de la Educación*, (21) 173-291.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*. 19 (1) 127-151
- Deps, V., Gláucio, B. (2019) Desarrollo de la teoría de la transición de Schlossberg y aplicabilidad en el contexto de los estudiantes universitarios. *Revista Cumbres*. 5(52) 99-109
- Fernández, N., Alvarado, C., Barría, G., & Macho, N. (2017). Implementación modelo de acompañamiento a estudiantes de primer año que ingresan vía cupo pace a la Universidad Alberto Hurtado para disminuir el abandono: tutores de acompañamiento integral. In *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1633>
- Fernández, N & Macho, N. (2019). Tutorías de acompañamiento integral como promotoras de la permanencia de estudiantes que ingresan por vías inclusivas a la Universidad Alberto Hurtado. In *Congresos CLABES* 692-701) Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2718>
- Fernández, N., Pulgar, F. (2019). Talleres y mentorías de acompañamiento Académico, como promotoras de la permanencia de estudiantes que ingresan por vías inclusivas a la Universidad Alberto Hurtado. In *Congresos CLABES*, 946-955
- Garrido, M. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Revista Caminos de educación: diálogos, culturas y diversidades*. 2(2) 43-68
- Leyton, D., Vázquez, A., Fuenzalida, V. (2012). *Calidad en la educación*. (37) 61-97
- MINEDUC (2022). Programa de acceso a la educación superior. Recuperado de <https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/>
- Pereira, A., Vidal, M. (2020) Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o permanencia. *Revista Educación*. 45(1)
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9.
- Torrado, M.; Figuera, P.; Llanes, J. (2015). Estudio longitudinal multimétodo sobre las trayectorias académicas en la educación superior: el caso de ciencias sociales. *Investigar con y para la sociedad*, 2 (2) 1007-1022

2022



EFFECTOS POSITIVOS DE LA PANDEMIA: REINSERCIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR

Mario G. Oloriz, Universidad Nacional de Luján, moloriz@unlu.edu.ar
Juan M. Fernández, Universidad Nacional de Luján, jmfernandez@unlu.edu.ar

Resumen.

La obligación de pasar de la modalidad presencial a la remota, durante los años 2020 y 2021 debido a la pandemia por COVID-19, sin planificación previa ni las condiciones materiales y competencias necesarias para intervenir en un proceso educativo mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), trajo como consecuencia la exclusión de quienes no contaban con los medios tecnológicos o de comunicación para permanecer en el proceso educativo.

Aquellas Instituciones de Educación Superior que tenían toda su oferta educativa en modalidad presencial debieron adaptarse, rápidamente, para mantener el dictado de clases y, con el correr del 2020, incursionar en la evaluación mediada por las TIC. Sin embargo, la posibilidad de cursar y rendir exámenes de manera remota permitió a un número significativo de estudiantes, que habían abandonado, retomar los estudios superiores.

La Universidad Nacional de Luján, en la República Argentina, tiene toda su oferta de carreras de pregrado y grado en modalidad presencial. Durante el período de pandemia, en el cual existía la imposibilidad de utilizar las instalaciones universitarias, se observó que un número importante de estudiantes que habían abandonado hacía varios años se reinsertaron en la Universidad con la finalidad de completar la Carrera ante la posibilidad de cursar sin tener que viajar.

Se identificó a quienes realizaron trámite de reincorporación durante los años 2020 y 2021, y que habían abandonado los estudios en los años anteriores, contabilizando 1.110 estudiantes reincorporados entre el 1° de junio de 2020 y el 30 de junio de 2021. Se analizó luego quienes, del grupo de reincorporados, pudieron terminar la carrera durante el período de cursado remoto, quienes continúan cursando y quienes volvieron a abandonar al inicio del 2022. Se identificaron 38 estudiantes que pudieron terminar la carrera durante el período de cursado remoto, de los cuales 23 alcanzaron una titulación de grado y 15 el título intermedio que expide la carrera en que se encuentran inscriptos.

Al grupo que mantiene actividad académica en el 2022, conformado por 455 casos, se les suministró una encuesta para validar si, efectivamente, la modalidad remota fue lo que les llevó a retomar los estudios superiores, declarando el 79,5% que pudo retomar gracias a esa modalidad de cursado. Cerca del 37% indica que no podrá continuar cursando cuando se retome la presencialidad plena, el 38% que tal vez podrá continuar en modalidad presencial y el 25% restante que continuará cursando en la presencialidad. Al momento de aplicar la encuesta, mediados del primer cuatrimestre de 2022, casi el 30% declara haber abandonado nuevamente el cursado de la carrera durante ese cuatrimestre.

Se concluye que, en función de lo observado durante los dos años en que la universidad llevó a cabo sus actividades académicas en modalidad remota, más allá que la misma continúe ofertando carreras solo en modalidad presencial, debería desarrollar acciones para implementar programas que

2022



posibiliten el cursado de algunas actividades académicas, así como las instancias de evaluación final, en modalidad remota mediante el uso de las herramientas y metodologías de las que se apropió durante el período de pandemia, fundamentalmente para quienes concluyeron el cursado de un trayecto curricular de la carrera.

Palabras Clave: Educación Superior, Pandemia, Reinserción

1. Introducción

Las trayectorias académicas interrumpidas, o fragmentadas, son uno de los factores que interfieren en los estudios de cohortes y, principalmente, en la determinación de las condiciones que se deben cumplir para decidir que un estudiante abandonó los estudios superiores. Tal como lo plantearon Arriaga, Burillo, Carpeño y Casaravilla una de las estrategias de abordaje en los estudios del abandono en la educación superior es “dividir el problema para intentar vencerlo más fácilmente”. (2011). Desde esa perspectiva, la categorización de los tipos de abandono, para identificar y clasificar diversos motivos que conducirían a esa decisión, ha sido una herramienta que facilitó tanto la cuantificación del abandono como la detección de quienes retoman los estudios superiores luego de haber interrumpido el cursado durante algún tiempo. (Oloriz & Fernández, 2017)

En la República Argentina, se considera abandonante al estudiante que sin haber alcanzado alguna de las certificaciones que otorga la carrera, considerando que hay carreras que permiten obtener más de una titulación al otorgar títulos intermedios o de pregrado, deja de tener actividad académica durante un año académico.

Haciendo un estudio longitudinal de las cohortes 2014 a 2016, en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) de la República Argentina, se detectó que 332 estudiantes, a quienes se había categorizado como abandonantes por no tener actividad académica durante el segundo año de estudio, retomaron el cursado durante el tercer año, lo que representaba el 4,17% de quienes habían abandonado; 155 continuaron teniendo actividad académica durante el cuarto año y 69 durante el quinto. (Fernández & Oloriz, 2018: 72)

Sin embargo, también se comprobó que quienes retomaron los estudios, luego de haber abandonado durante un año, “tuvieron un rendimiento académico inferior que quienes mantuvieron actividad de manera continua”, de la misma cohorte. (Ibídem, p. 73)

Lamentablemente, en el mismo estudio se concluye que:

“la amplia mayoría de quienes se reintegraron durante el tercer año, luego de haber abandonado los estudios al segundo año de carrera, vuelven a abandonar luego de este nuevo intento. De los 332 “abandonantes” en el segundo año que se reintegraron a cursar en el tercer año, la mitad volvió a abandonar los estudios al año siguiente.” (Ibídem, p.75)

Este mismo fenómeno, de trayectorias académicas interrumpidas, también fue observado en la Universidad Nacional de Córdoba, República Argentina, al estudiar once cohortes de la carrera de Ingeniería Agronómica, 2006-2016, determinando que “A partir de este marco referencial es de donde se abordan las trayectorias interrumpidas en término de suspensión de la actuación académica de los estudiantes por un lapso superior a dos años.” (Romero, et.al, 2020: 153)

2022



La diversidad de situaciones que llevan a quienes cursan estudios superiores a interrumpir, de manera temporal, el cursado de la carrera solo pueden relevase identificando a quienes retoman los estudios y continúan cursando. En la Universidad de la República, la más importante de Uruguay, trabajando en la identificación de los factores que llevan a la interrupción del cursado se concluye que “son diferentes dependiendo de las características individuales y de origen socioeconómico de cada persona”. (Pelerino, 2021: 5)

También en México, en la Universidad del Estado de Sonora, detectaron que se produce con frecuencia el retorno de estudiantes que abandonaron los estudios al afirmar que:

“existen casos de estudiantes que dejaron algunos cursos pendientes y regresan incluso después de 10 años de su última inscripción. Estas situaciones afectan a la eficiencia terminal y a la integración del aprendizaje, y por supuesto genera preguntas sobre el momento que se “debe” considerar como una deserción la no inscripción durante uno o más periodos escolares.” (Echeverría, et.al, 2016: 3)

Estos autores detectaron que existe una fuerte relación entre la situación laboral de los estudiantes y la interrupción temporal de los estudios al afirmar que “hay un porcentaje cercano a la mitad (con porcentajes arriba de los 40%) de los jóvenes que interrumpen o desertan que trabajan.” (Ibíd, pag.7)

Los cambios de horarios laborales o la baja oferta de cursos en los últimos años de las carreras, al menos en Argentina cuando el abandono acumulado hace que solo se encuentre cursando algo más del 25% de la cantidad de ingresantes de la cohorte, son uno de los principales factores que producen esta interrupción en el cursado. Esta situación se agrava, más aún, en aquellas disciplinas en que la demanda laboral es mayor a la oferta de profesionales, lo que provoca que un número importante de estudiantes dejen de cursar la carrera para insertarse en el mercado laboral cuando lograron apropiarse de los conocimientos y competencias necesarias para ser convocados a realizar tareas remuneradas.

Durante el año 2020, debido a la pandemia declarada por un nuevo coronavirus, SARS-CoV-2, que causa la enfermedad denominada COVID-19, todas las instituciones de educación superior se vieron imposibilitadas de continuar con la modalidad de dictado presencial de las carreras debiendo implementar distintas estrategias, de manera no planificada, para desarrollar sus procesos educativos y administrativos mediados por las TIC.

Esta situación, si bien incidió de manera negativa en la tasa de abandono y generó un nuevo factor de exclusión educativa dado que quienes no tenían acceso a los medios tecnológicos o conectividad adecuada a internet se vieron imposibilitados de continuar cursando, produjo que instituciones que tenían la totalidad de su oferta educativa en modalidad presencial pasaran a brindar la posibilidad de cursado de manera asincrónica o en forma remota, sin la necesidad de traslado a la sede universitaria.

Alguno de los resultados que se obtuvieron de la experiencia de haber pasado todos los procesos institucionales a modalidad remota ha sido “un crecimiento de la importancia de la mejora de procesos administrativos y académicos haciendo que la tecnología tome un rol central en los procesos educativos.” (Herbas-Torrico, et.al, 2021: 7)

Otro de los resultados positivos de esta adaptación “obligada” de los procesos académicos y administrativos podría haber sido que permitió a quienes habían interrumpido el cursado de su carrera,

2022



debido a la imposibilidad de hacerlo de manera presencial por incompatibilidad con su situación laboral o familiar, retomar el cursado y concluir la carrera que habían abandonado.

Desde esa hipótesis se observó, en la UNLu, que durante el segundo semestre del 2020 y el primero del 2021 se produjo un número significativo de trámites de reincorporación lo cual podría deberse a personas que por la posibilidad de cursado remoto tomaron la decisión de retomar los estudios y hasta pudieron terminar de cursar su carrera durante el período de pandemia.

2. Metodología

Se relevaron los trámites de reincorporación que se recibieron y aprobaron, en la UNLu, entre los meses de junio de 2020 y junio del 2021. Un estudiante debe realizar un trámite de reincorporación y reconocimiento de actividad académica cuando ha transcurrido un tiempo mayor al de la duración teórica de la carrera, en que se encuentra inscripto, entre el momento en que aprobó la última actividad académica y el momento en que solicita retomar los estudios. (UNLu, 2021, Art. 12° y 13°)

Luego se identificó, a quienes habían efectuado solicitud de título intermedio o de grado lo cual implicaba que habían terminado la carrera, al haber alcanzado alguna titulación. También se analizó quienes continuaban teniendo actividad académica, durante el primer cuatrimestre del 2022 y quienes, a ese momento, habían abandonado nuevamente los estudios durante el segundo semestre del 2020 o durante el año 2021.

A quienes continuaban cursando durante el 2022, se les suministró una encuesta con la finalidad de relevar si la reincorporación a la carrera había sido motivada por la posibilidad de cursar de manera remota y si podrían continuar cursando una vez que se retome la presencialidad plena, lo cual estaba planificado para el segundo semestre del 2022. Durante el primer cuatrimestre de este año se aplicó una modalidad híbrida con algunas clases remotas y otras presenciales y con la totalidad de las instancias de evaluación en modalidad presencial.

3. Resultados

Se identificaron 1.110 trámites de reincorporación y reconocimiento de actividad académica que se aprobaron durante el período señalado, lo cual representa casi el doble de los trámites que se reciben anualmente para reincorporación académica.

El análisis de la situación académica de esos estudiantes que tramitaron reincorporación y reconocimiento de actividad académica durante el período de pandemia arrojó los siguientes resultados:

Tabla 1 – Situación Académica, a marzo de 2022, de los Estudiantes Reincorporados. Junio 2020 a junio 2021

Reincorporados	Abandonaron	%	Egresaron	%	Activos 2022	%
1.110	617	55,6%	38	3,4%	455	41,0%

Fuente: elaboración Propia

2022



El 3,4% de quienes se reincorporaron, durante la pandemia, pudieron alcanzar alguna titulación durante el período de cursado remoto. El 55,6% (617 casos) abandonaron nuevamente los estudios, lo que no difiere de lo que se observó al hacer el seguimiento de quienes habían retomado los estudios, abandonantes de las cohortes 2014 a 2016, “De los 332 “abandonantes” en el segundo año, que se reintegraron a cursar en el tercer año, la mitad volvió a abandonar los estudios al año siguiente.” (Fernández & Oloriz, 2018: 75)

El 41% se mantiene cursando durante el primer cuatrimestre de 2022, lo que resulta alentador dado que durante ese cuatrimestre todas las instancias de evaluación volvieron a desarrollarse en modalidad presencial y se retomaron la totalidad de las actividades prácticas en laboratorios o campo experimental.

Se analizó a continuación la situación de quienes habían egresado, para identificar la carrera en la que se titularon y evaluar el tiempo transcurrido entre el momento en que habían aprobado la última actividad académica y su reincorporación.

La Tabla 2, muestra que de las 38 personas que lograron alguna titulación, 15 obtuvieron un título intermedio o de pregrado y 23 el título de grado. Egresaron de 13 carreras, lo que representa el 50% de la oferta de pregrado y grado que tiene la UNLu.

Cabe aclarar que si bien de los 15 casos que obtuvieron títulos de pregrado hay 14 estudiantes que podrían seguir cursando para obtener el título de grado, dado el objetivo de esta investigación se consideró que lograron una titulación durante el período de cursado remoto, con lo cual el contexto particular les permitió alcanzar ese objetivo que tenían postergado. Esta decisión se toma dado que al haber alcanzado una titulación de pregrado, si el estudiante no continúa cursando la carrera hasta el título de grado la Institución no considera que esté abandonando los estudios.

Tabla 2 – Egresados que se Reincorporaron durante la Pandemia

CARRERA	PREGRADO	GRADO	TOTAL
Contrador Público	2	1	3
Ingeniería en Alimentos		3	3
Ingeniería Industrial	1		1
Lic. en Comercio Internacional	2	1	3
Lic. en Educación Física		2	2
Lic. en Administración	7	5	12
Lic. en Ciencias de la Educación		3	3
Lic. en Trabajo Social	2	3	5
Lic. en Geografía		1	1
Prof. en Ciencias de la Educación		2	2
Prof. en Educación Física		1	1
Prof. en Historia		1	1
Téc. Univ. en Inspección de Alimentos	1		1
TOTAL	15	23	38

Fuente: elaboración Propia

Respecto de la cantidad de años que transcurrieron desde que abandonaron los estudios, se utilizó el año en el que habían aprobado la última actividad académica. Se detectó que de los 38 egresados, 8

2022



se reincorporaron al solo efecto de rendir su tesis o trabajo final, dado que ya habían aprobado la totalidad de las demás actividades académicas que integran el plan de estudios. De los 30 restantes, la distribución respecto del último año cursado fue:

Tabla 3 – Último año cursado previo a la Reincorporación durante la Pandemia

CANTIDAD	2000	2006	2007	2009	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Egresados	1	1	1	1	4	4	3	5	1	1	1	4	3
Años Abandono	20	14	13	11	10	8	7	6	5	4	3	2	1

Fuente: elaboración Propia

La Tabla 3, muestra que la mitad de las personas que se reincorporaron hacía entre 7 y 20 años que habían aprobado la última materia, y la otra mitad entre 1 y 6 años. Cabe señalar, que en los casos de más de seis años, seguramente, adeudaban solo el trabajo final o tesis o el cursado de una sola actividad académica para concluir la carrera o tramo curricular que otorga un título.

Posteriormente, a los 455 estudiantes, que se inscribieron para cursar al inicio del 2022, se les suministró una encuesta en la que se formularon las siguientes preguntas:

¿Retomaste los estudios porque se podía cursar de manera remota?

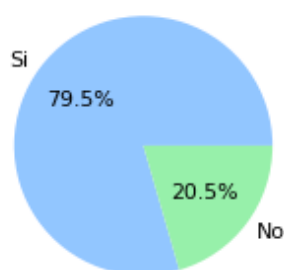
Si se retoma la presencialidad plena ¿podrás seguir cursando?

¿Seguís cursando este cuatrimestre?

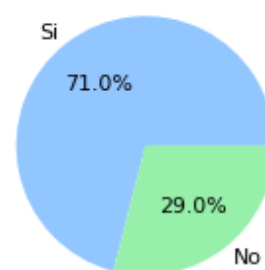
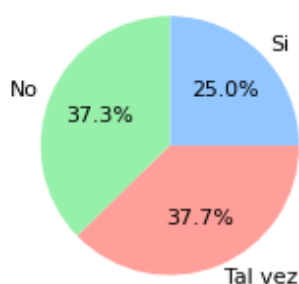
La última pregunta se formuló dado que al momento de efectuar el relevamiento existía la posibilidad que alguno de los casos hubiera abandonado durante el desarrollo del cuatrimestre. Se suministró la encuesta una vez que se suponía que la mayor parte de las actividades académicas habían llevado a cabo la primera de las instancias de evaluación parcial, en modalidad presencial.

Respondieron la encuesta 167 personas, lo que representa el 36,7% de los estudiantes a los que se les remitió la encuesta. En la Figura 1, puede observarse la distribución de las respuestas para cada una de las preguntas que se formularon.

¿Retomaste los estudios porque se podía cursar de manera remota?



¿Seguís cursando este cuatrimestre?



Si se retoma la presencialidad plena
 ¿Podrás seguir cursando?

Figura 1 – Respuestas a la Encuesta suministrada a quienes se reincorporaron y continúan cursando
 Fuente: elaboración Propia

2022



Se observa que casi el 80% de quienes respondieron la encuesta afirman que retomaron el cursado de la carrera dado que pudo cursarse de manera remota. El 37,7% respondió que no podrá continuar cursando cuando se retome la presencialidad plena y el 29% abandonó los estudios durante el primer cuatrimestre de 2022. Indagando en profundidad sobre este último caso, solo el 20% de los 45 estudiantes que abandonaron durante el año 2022, respondió que podía seguir cursando en modalidad presencial.

4. Conclusiones

Más allá del error que introducen en el cálculo del abandono de los estudios superiores los casos de trayectorias académicas fragmentadas, la necesidad de haber tenido que continuar el desarrollo de las actividades académicas en modalidad remota, durante los años 2020 y 2021 debido a la pandemia por COVID-19, posibilitó a un número destacado de estudiantes que no tenían posibilidad de concluir su carrera en modalidad presencial hacerlo durante ese período extraordinario.

Tal como lo señala Paoloni, en el seguimiento de estudiantes de Ingeniería en la Universidad Nacional de Río Cuarto, República Argentina, si bien es auspiciosa la inserción laboral de los estudiantes, en empleos relacionados con la carrera en que se están formando, se debe indagar “de qué modo impactará en el desempeño académico de estos estudiantes el hecho de tener que compartir el tiempo disponible para el estudio con el trabajo”. (2011: 9)

Se relevó el desempeño académico y la posibilidad de graduación de quienes se reincorporaron a la UNLu durante el período de pandemia, junio 2020 a junio 2021, para evaluar si la posibilidad de cursado remoto fue lo que posibilitó que retomaran la carrera y, en algunos casos, permitió que alcanzaran alguna titulación.

De las 1.110 personas que tramitaron reincorporación y reconocimiento de actividad académica, casi el doble de los 600 trámites anuales que se recibieron, en promedio, durante los años 2018 y 2019, el 3,4% pudo graduarse durante el período de cursado remoto. El 55,6% volvió a abandonar los estudios durante el año siguiente a la reincorporación y el 41% continúa cursando en el 2022.

Ante la inminente vuelta a la presencialidad plena, la cual está programada para el segundo semestre del 2022 dado que la totalidad de las carreras de pregrado y grado de la UNLu se ofertan solo en modalidad presencial, se suministró una encuesta a los 445 estudiantes que se inscribieron para cursar asignaturas durante el primer cuatrimestre de 2022. Respondieron la misma el 36,7% de los casos, 167 personas, de las cuales casi el 80% respondió que retoma la carrera porque tuvo la posibilidad de cursar de manera remota.

Algo más del 37% indicó que no continuará cursando cuando se retome la presencialidad plena y una cantidad similar que “tal vez” podrá continuar cursando de manera presencial.

Estos resultados, hacen que se debieran impulsar políticas institucionales que contemplen la posibilidad de concluir el cursado de la carrera en modalidad remota o con un régimen de asistencia a la institución que haga compatible la finalización de los estudios con la actividad laboral de los estudiantes.

2022



Se estima que políticas en este sentido, las cuales resultan totalmente factibles dada la experiencia acumulada y las competencias adquiridas por los docentes durante el período de pandemia, ayudarán a mejorar la tasa de egreso, disminuir el abandono tardío y evitar las trayectorias académicas fragmentadas, cuando las mismas se producen por la imposibilidad de cursar en modalidad presencial, principalmente en el último año de las carreras.

Referencias

- Amo, C., & Santelices, M. (2017). Trayectorias universitarias: MÁS QUE PERSISTENCIA O DESERCIÓN. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1676>
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., & Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos más fácilmente. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/845>
- Echeverría Castro, S., Sotelo Castillo, M., Barraza Villegas, E., & Ramos Estrada, D. (2016). Deserción o Interrupción en las Trayectorias Estudiantiles. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1346>
- Fernández, J. M., & Oloriz, M. G. (2018, November). ¿Qué Ocurre si Regresan Quienes Habían Abandonado? El Caso de la Universidad Nacional De Luján. In Congresos CLABES, 68-76. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1889>
- Herbas-Torrico, B., Villarroel-Vargas, N., & Titichoca-Santana, A. (2021). ¿El covid-19 y la educación virtual afectaron la importancia de los determinantes de la persistencia estudiantil?: el caso de una Universidad Boliviana. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3359>
- Paoloni, R. P. V. (2011). Trayectorias laborales y académicas. Puntos de encuentro y de desencuentro en estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación, 55(2), 1-11. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1608>
- Pelerino Rodés, S. (2021). Trayectorias estudiantiles universitarias, desvinculación y rezago: estado del arte de los estudios en la Universidad de la República, Uruguay. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3368>
- UNLu. (20021) Régimen General de Estudios para las Carreras de Pregrado y Grado. Universidad Nacional de Luján. Resolución Honorable Consejo Superior N° 261/21. Recuperada a partir de <https://resoluciones.unlu.edu.ar/documento.frame.php?cod=110896>
- Romero, C. D. H., Acuña, N. I., Bruno, C., Ordoñez, A., & Sabadías, M. (2020). Trayectorias académicas interrumpidas: perfiles de estudiantes de la carrera de ingeniería agronómica de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Congresos CLABES, 151-159. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2643>

2022



ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E EVASÃO NA GRADUAÇÃO

Letícia Prezzi Fernandes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, leticia.fernandes@ufrgs.br

Irma Bueno, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, irma.bueno@ufrgs.br

Resumo.

Durante o período de situação emergencial de saúde devido à pandemia de COVID-19, as instituições de ensino precisaram criar ferramentas para manter suas funções educativas de forma remota. O objetivo deste trabalho é analisar as estratégias criadas por uma Universidade Federal para enfrentar o período de crise e os possíveis impactos destas estratégias na vida acadêmica de seus estudantes. Para tanto, foram analisados os dados produzidos pela Comissão de Acompanhamento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos relatórios de 2020/1 e 2020/2 e as normativas criadas pela instituição para regulamentar tal ensino. A partir de um aparato legal, foram reguladas formas de ensino, registros acadêmicos e a suspensão de dispositivos de controle de desempenho dos estudantes. O delineamento de um Ensino Remoto Emergencial buscou preservar a situação dos estudantes pré-pandemia, congelando índices de desempenho e suspendendo desligamentos, exceto os solicitados pelo aluno. Assim, embora não tenhamos o registro de desligamento dos estudantes, gerando evasão, é possível mapear como se deu a permanência destes durante esse período. O quantitativo de alunos que solicitaram matrícula em 2022/1, primeiro semestre após o ERE, foi 7% menor do que no semestre 2020/2 (primeiro semestre de matrícula já em ERE). Essa leve queda pode estar relacionada com a dificuldade de retornar ao ensino presencial após dois anos de estratégias remotas. A média de atividades cursadas por aluno também apresentou ligeiro aumento durante a vigência do ERE, em torno de 2%, em relação aos semestres imediatamente anteriores. Em termos de desempenho, o número de reprovações no semestre 2020/1 foi reduzido em quase 11% em relação às reprovações do semestre de 2019/1. Já o número de exclusões de matrícula em 2020/1 cresceu quase 5 vezes em relação ao semestre 2019/1. Também se verificou um aumento do abandono das Atividades de Ensino, porém, como não havia como precisar o motivo do abandono, estes estudantes ficaram com registro de conceito Não Informado ao final do semestre. Uma análise inicial destes dados nos instiga a questionar: por que estudantes de cursos presenciais buscaram matricular-se em mais atividades de ensino durante o Ensino Remoto Emergencial do que em semestres regulares? O que fomentou esse interesse? Nos questionários realizados pela instituição os estudantes indicaram que a realização das atividades de forma remota, sem necessidade de deslocamento, assim como a possibilidade de ter as aulas gravadas podendo revê-las foram pontos positivos dessa estratégia de ensino. Conquanto alguns pontos positivos foram ressaltados, verifica-se um aumento significativo de alunos que não cursaram atividades de ensino nos semestres 2020/1 (3.890) e 2020/2 (5.400) em relação aos semestres 2019/1 (1.911) e 2019/2 (1.499). Esse aumento parece estar relacionado com a possibilidade de exclusão de matrícula durante todo o semestre permitindo que os alunos tentassem a aprovação na atividade até o fim do semestre e, ao não lograr um bom desempenho, excluíssem a atividade. Essa ação, quando analisada junto ao aumento de atividades por aluno, demonstra que os estudantes buscaram utilizar esse período de ERE para avançar de forma mais rápida no curso. Contudo, a diminuição no número de concluintes pode indicar que essa tentativa não alcançou o êxito desejado. Os resultados deste estudo indicam que ainda há outros impactos a serem analisados após este período emergencial

2022



remoto, sendo necessário questionar que efeitos o isolamento durante os semestres de 2020 e 2021 pode ter no retorno ao ensino presencial regular e como isso afetou os estudantes, especialmente os ingressantes.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial, Políticas Educacionais, Ensino Superior

1. Introdução

Durante o período de situação emergencial de saúde devido à pandemia de COVID-19, as instituições de ensino precisaram criar ferramentas para manter suas funções educativas de forma remota. O objetivo deste trabalho é analisar as estratégias criadas por uma Universidade Federal para enfrentar o período de crise e os possíveis impactos destas estratégias na vida acadêmica de seus estudantes. Para tanto, foram analisados os dados produzidos pela Comissão de Acompanhamento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos relatórios de 2020/1 e 2020/2 e as normativas criadas pela instituição para regulamentar tal ensino.

1.1 O Ensino Remoto Emergencial

Em 21 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou o 1º Boletim Epidemiológico indicando risco moderado em relação ao Novo Coronavírus, chamado de SARS-COV2. Em 28 de janeiro de 2020, o alerta foi alterado para risco alto, e a seguir declarada a Emergência Internacional, culminando com a declaração de pandemia em 11 de março de 2020. Em 03 de fevereiro de 2020, o Brasil declarou o estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional, publicando em 06 de fevereiro de 2020 a Lei nº 13.979/2020 com diretrizes para o enfrentamento da situação emergencial de saúde pública (Fonte: Ministério da Saúde). A partir disso, com a necessidade de distanciamento social, as instituições de ensino suspenderam suas atividades. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as aulas foram suspensas a partir de 16/03/2022, passado apenas 10 dias do início do semestre.

Inicialmente, imaginava-se que rapidamente retornaríamos, como havia ocorrido em 2009 com a pandemia de H1N1 em que a Universidade suspendeu as aulas (mantendo o trabalho administrativo) por 15 dias. Passado o primeiro mês de suspensão das aulas sem qualquer previsão de retorno, foram feitos investimentos para a retomada das atividades de ensino de forma remota. Essa migração, do presencial para o remoto, foi intensamente estudada e discutida culminando numa resolução que instituía e regulamentava o Ensino Remoto Emergencial.

Foi necessário estudo de quais atividades não poderiam ser ofertadas de forma remota em virtude características específicas como atividades essencialmente práticas. Além disso, a resolução precisou estabelecer parâmetros para o ensino remoto, para os registros acadêmicos e indicar como seriam aplicados os dispositivos de controle de desempenho dos estudantes existentes na Universidade. O delineamento de um Ensino Remoto Emergencial buscou preservar a situação dos estudantes pré-pandemia, congelando índices de desempenho e suspendendo desligamentos, exceto os solicitados pelo aluno. Além disso, havia a preocupação com aqueles estudantes que não conseguiriam acompanhar o Ensino Remoto Emergencial por fatores como falta de equipamentos e/ou internet, condições de saúde, necessidade de cuidado de familiares, etc. Os principais pontos estabelecidos foram:

2022



- a) Necessidade de adaptação dos Planos de Ensino sem modificação dos conteúdos e objetivos da Atividade;
- b) Obrigatoriedade de gravação das atividades síncronas para posterior acesso dos alunos;
- c) Aumento da carga horária semanal (aumento da hora/aula de 50min para 60min) com redução do número de semanas letivas;
- d) Inaplicabilidade do conceito Falta de Frequência (presença menor do que 75%);
- e) Não contabilização dos trancamentos realizados durante o ERE no número de trancamentos do estudante;
- f) Inaplicabilidade do Controle de Matrícula (número máximo de Atividades em que o aluno pode se matricular caso tenha reprovado em duas ou mais atividades no semestre anterior);
- g) Inaplicabilidade do desligamento por abandono (desligamento após dois semestres consecutivos sem vincular-se à instituição);
- h) Não contabilização das matrículas realizadas durante o ERE no cálculo da taxa média de integralização curricular do aluno (total de créditos integralizados / pelo número de matrículas realizadas). Esta taxa é utilizada para permitir a realização de estágios e para solicitação de afastamentos para realização de estudos;
- i) Criação de uma atividade para manutenção do vínculo dos estudantes com a instituição permitindo acesso à assistência estudantil (Vínculo Acadêmico ERE), estágios e bolsas;
- j) Possibilidade de exclusão de matrícula em Atividades de Ensino durante todo o período letivo (fora do ERE essa exclusão é permitida apenas na primeira semana de aula);
- k) Criação de uma Comissão de Acompanhamento para avaliar o ERE semestralmente.

Com esses mecanismos a Universidade buscou garantir as melhores condições possíveis para que discentes e docentes pudessem seguir com as atividades de ensino de forma remota e emergencial de forma a minimizar eventuais prejuízos àqueles que não conseguissem acompanhar as atividades.

Em períodos regulares, a Universidade espera determinados comportamentos de seus alunos e utiliza diferentes estratégias para controlar esse comportamento. O não cumprimento das metas estabelecidas pela instituição pode levar à perda da vaga. Nesses casos, por mais que sejam as ações do estudante que o levam ao desligamento, a métrica de seu desempenho enquanto aluno é definida pela Universidade. Fora do Ensino Remoto Emergencial, a UFRGS utiliza, de acordo com seu Regimento e suas normativas referentes à graduação, diferentes registros em seu sistema para indicar a finalização do vínculo do estudante com a instituição:

- a) Abandono de curso: significa que o aluno deixou de manter o vínculo com a instituição, seja com matrícula, trancamento ou afastamento;
- b) Desligamento: a Universidade encerrou o vínculo do aluno. Pode ocorrer por motivo disciplinar ou por insuficiência de desempenho;
- c) Transferência: o aluno solicitou ingresso em outra Universidade, levando consigo o histórico da UFRGS;

2022



- d) Desistência: o aluno solicitou o desligamento por ingresso em outro curso da UFRGS ou apenas porque não deseja mais manter seu vínculo;
- e) Jubilamento: após transcorrido o tempo máximo para conclusão do curso, o aluno tem seu vínculo encerrado por jubilamento.

Contudo, durante o ERE apenas as Desistências e Transferências para outra universidade ou entre cursos da própria UFRGS foram permitidas.

1.2 Produção dos dados

Os dados aqui apresentados e analisados foram extraídos dos relatórios da Comissão de Acompanhamento do Ensino Remoto Emergencial referentes aos períodos letivos de 2020/1 (encerrado em 02/12/2020, com relatório apresentado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em abril de 2021) e 2020/2 (encerrado em 29/05/2021). Os dados produzidos para tais relatórios focaram em 3 eixos: adaptação das atividades de ensino ao ERE, adesão dos estudantes e aproveitamento dos estudantes. Para fins de comparação, foram produzidos, com os mesmos parâmetros dados de 2018, 2019 e 2020. Focaremos, neste trabalho, nos dados de adesão e aproveitamento dos estudantes.

2. Indicadores de adesão e aproveitamento durante o ERE

Os indicadores de adesão, no relatório de 2020/1 (UFRGS, 2021), cotejaram dados como número de estudantes com vínculo ativo, número de trancamentos de matrícula e número de estudantes que estavam ‘matriculados’ apenas na atividade “Vínculo Acadêmico ERE – 2020/1”. Sempre que possível, os dados eram comparados a semestres anteriores. Já no relatório do período de 2020/2, os dados analisados eram bastante mais complexos, detalhando por curso e mapeando situações de “Abandono”, mesmo que este não fosse produzir os efeitos de desligamento de um semestre regular. Aqui, trabalharemos com dados totais, sem detalhamento por curso ou área do conhecimento.

A Tabela 1, abaixo, apresenta o número de alunos matriculados, trancados e em situação de abandono por semestre:

Tabela 1

Semestre	Alunos Matriculados	Alunos Trancados	Alunos em situação de Abandono
2018/1	28.930	2.570	1.972
2018/2	28.196	2.573	1.787
2019/1	28.610	2.596	1.911
2019/2	27.764	2.711	1.499
2020/1	28.756	1.866	1.460
2020/2	29.258	1.286	1.555

A média de alunos matriculados antes do ERE era 28.375 alunos. Já a média de alunos matriculados durante os dois primeiros períodos do ERE foi 29.007, ou seja, um aumento não muito significativo de 2,22%. Em relação aos estudantes que não estavam matriculados (trancados e em situação de

2022



abandono), a média em 2018 e 2019 foi de 4.404. Porém, durante o ERE precisamos adicionar a estas duas situações aqueles alunos matriculados exclusivamente na atividade de Vínculo Acadêmico ERE (VAERE), conforme a tabela 2 abaixo

Tabela 2

Semestre	Alunos matriculados apenas na VAERE	Alunos Trancados	Alunos em situação de Abandono	Total
2020/1	2.430	1.866	1.460	5.756
2020/2	3.845	1.286	1.555	6.686
Média	3.137,5	1.576	1.507,5	6.221

Nesse indicador, de alunos que não estavam cursando durante o ERE vemos um aumento de 41.25% em relação ao período anterior ao ERE. Assim, embora não exista um registro de desligamento dos estudantes, gerando evasão, é possível verificar que mais alunos tiveram dificuldades de manter um vínculo efetivo de estudo durante o ano letivo de 2020.

Ao mesmo tempo, a média de atividades cursadas por aluno apresentou ligeiro aumento durante a vigência do ERE:

Tabela 3

Semestre	Média de atividades cursadas por aluno
2018/1	4,374421
2018/2	4,29341
2019/1	4,301818
2019/2	4,174615
2020/1	4,513493
2020/2	4,717787

A média de atividades cursadas por aluno em 2020/1 foi 3% maior que a de 2018/1 (média mais alta do período anterior ao ERE), já a de 2020/2 em relação a média de 2018/2 foi quase 10% mais alta. Esse aumento no número de atividades cursadas por aluno pode demonstrar que os alunos buscaram aproveitar o formato remoto - sem deslocamentos, sem custos com material, com atividades assíncronas, etc - para acelerar o andamento de seus cursos. Somado a essas consideradas 'facilidades' do ERE, havia a possibilidade de excluir as matrículas até o final do semestre, escapando, assim, de reprovações. Aparentemente, os alunos tentaram cursar o máximo possível e, quando percebiam que não seria possível dar conta de todas as atividades, excluía aquelas de maior dificuldade. O número de exclusões de matrícula em 2020/1 (29.000) cresceu quase 5 vezes em relação ao semestre 2019/1 (6.655).

Tal comportamento, refletiu, também, nos índices de aproveitamento. O número de reprovações no semestre 2020/1 foi reduzido em quase 11% em relação às reprovações do semestre de 2019/1. Contudo, isso não se refletiu em aumento no número de aprovações. Enquanto o coeficiente de aproveitamento em 2020/1 foi de 0,704, em 2018/1 foi de 0,751 (redução de cerca de 6%) e em 2020/2 foi 0,734 e em 2018/2 foi de 0,758 (redução de cerca de 4%).

2022



Também se verificou um aumento do ‘abandono’ das Atividades de Ensino, porém, como não havia como precisar o motivo do abandono, estes estudantes ficaram com registro de conceito “Não Informado” ao final do semestre. Em semestres regulares, registrava-se uma média de 98 conceitos “Não Informado”. Em 2020/1, esses registros chegaram a 4.942.

Nos questionários realizados pela instituição, os estudantes indicaram que a realização das atividades de forma remota, sem necessidade de deslocamento, assim como a possibilidade de ter as aulas gravadas podendo revê-las foram pontos positivos dessa estratégia de ensino. Esses pontos positivos parecem ter induzido os estudantes a maximizar suas matrículas. Porém, após verificarem não ser possível finalizar com aproveitamento as atividades, buscaram diferentes formas de se desligar delas. Além disso, a aparente facilidade em cumprir as atividades avaliativas, sem o docente ‘olhando’ enquanto se responde a um exame/teste/prova, parece ter iludido os alunos de que seria mais fácil lograr a aprovação. Aparentemente, os estudantes ignoraram as vulnerabilidades individuais e sociais que impactam sua permanência na Universidade concentrando-se apenas na hipótese de resolução das vulnerabilidades programáticas, produzidas pela própria instituição de ensino (AYRES ET AL, 2006; FERNANDES E BUENO, 2017). Ao mesmo tempo em que há essa tentativa de acelerar os estudos, o número de concluintes caiu cerca de 17% em relação aos concluintes de 2019.

Arriaga, Burillo, Carpeño e Casaravilla (2011) analisaram 7 fatores que influenciam a evasão no Ensino Superior, entre eles estão o sentimento de acompanhamento e o sentimento de comunidade: estudantes que se sentem acolhidos e parte da comunidade estudantil evadem menos. Nessa direção, ao utilizar uma estratégia de ensino de forma emergencial, sem tempo efetivo para formação dos docentes no ensino remoto, além do distanciamento físico imposto podem ter deixado a sensação de isolamento nos estudantes. Assim, a possível falta desse sentimento de comunidade e de acompanhamento (ARRIAGA, BURILLO, CARPEÑO e CASARAVILLA, 2011) gerada pela realização das atividades de forma totalmente remota pode ter sido um fator potencializador da desistência dos estudantes nas atividades de ensino. Passado o período de ERE, verificou-se que o quantitativo de alunos que solicitaram matrícula em 2022/1, primeiro semestre após o ERE, foi 7% menor do que no semestre 2020/2 (primeiro semestre de matrícula já em ERE). Essa leve queda pode estar relacionada com a dificuldade de retornar ao ensino presencial após dois anos de estratégias remotas. Especialmente as vulnerabilidades sociais se colocam de forma mais contundente no retorno ao presencial, quando é necessário retomar o uso de transporte público, conciliar os tempos de estudos e os de trabalho, organizar os cuidados de familiares ou terceirizá-los, manter os custos de alimentação, materiais de apoio e escolares. Assim, o retorno à convivência e ao pertencimento à comunidade universitária parece não prevalecer frente às demandas ordinárias da vida. Fica evidenciado, dessa forma, que não há como analisar apenas as vulnerabilidades programáticas produzidas pela própria instituição de ensino. Há que se debruçar, também sobre as dimensões individuais e sociais que se imbricam na vida dos estudantes e concorrem para a permanência destes em seus cursos.

3. Considerações Complementares

Conquanto alguns pontos positivos foram ressaltados, verifica-se um aumento significativo de alunos que não cursaram atividades de ensino nos semestres 2020/1 e 2020/2 em relação aos semestres anteriores, conforme mencionado acima. Esse aumento parece estar relacionado com a possibilidade de exclusão de matrícula durante todo o semestre permitindo que os alunos tentassem a aprovação na

2022



atividade até o fim do semestre e, ao não lograr um bom desempenho, excluírem a atividade. Essa ação, quando analisada junto ao aumento de atividades por aluno, demonstra que os estudantes buscaram utilizar esse período de ERE para avançar de forma mais rápida no curso. Contudo, a diminuição no número de concluintes pode indicar que essa tentativa não alcançou o êxito desejado. Os resultados deste estudo indicam que ainda há outros impactos a serem analisados após este período emergencial remoto, sendo necessário aprofundar o referencial teórico sobre evasão, bem como questionar que efeitos o isolamento durante os semestres de 2020 e 2021 pode ter no retorno ao ensino presencial regular e como isso afetou os estudantes, especialmente os ingressantes.

Referencias

Ayres, J. R. de C. M. et al (2006). Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In: Campos, G. W. de S. et al (orgs). Tratado de saúde coletiva. Brasil. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Fiocruz.

Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., & Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos mas fácilmente. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/845>

Fernandes, L., Bueno, I. (2017). Uma leitura de evasão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Congresos CLABES, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1624/2361>

UFRGS (2020). Resolução 025/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/cepe/wp-content/uploads/2022/07/Res-025-Ensino-Remoto-Emergencial-ERE-versao-pagina-1a-Alteracao-Versao-Pagina-WordPress-.pdf>

2022



EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E OS DESAFIOS PARA OS ESTUDANTES: O FENÔMENO DA EVASÃO

*Daniele Vitorino, Colégio Pedro II, danielvitorino1995@gmail.com
Zena Eisenberg, PUC-Rio, zwe@puc-rio.br*

Resumo.

Tendo em vista o fenômeno da expansão, interiorização e massificação do ensino superior ocorrido nas últimas décadas, a presente investigação lança luz sobre temas de fundamental relevância para essa etapa de ensino: a crescente preocupação com os índices de evasão e com a promoção de trajetórias bem-sucedidas de permanência. Diante dessa questão, o presente artigo visa apresentar um breve resumo de uma ampla pesquisa realizada no universo de uma instituição privada de caráter comunitário e confessional, localizada no Rio de Janeiro. Para a realização da investigação foram utilizados três instrumentos: (1) Uma série histórica que compreende o número de matrícula, de trancamento e de abandono dos estudantes no período do primeiro semestre de 1995 ao primeiro semestre de 2018; (2) um documento institucional destinado a todos os alunos que optaram por trancar a matrícula entre os anos de 2014 a 2018; (3) três entrevistas coletivas e semiestruturadas com 9 estudantes. Os resultados apontam uma média de 10% de evasão ao ano, na instituição como um todo. Com os resultados, observamos que o processo de evasão, ainda que inerente ao ensino superior, nem sempre está relacionado ao fracasso ou à desistência dos estudantes. O processo de adaptação exige dos alunos uma série de habilidades, desde o ajustamento das expectativas aos cursos até as habilidades de socialização e de buscar por meios de sentir-se pertencente ao universo da academia. O presente trabalho direciona atenção, para além das contradições entre a expansão de vagas e a conclusão do curso, para a dificuldade de se custear um curso de nível superior no Brasil, em contraposição ao desejo de cursá-lo, enfatizando, assim, o papel fundamental das universidades públicas e das políticas de permanência universitária. A investigação nos direciona para a conclusão de que um planejamento da instituição com relação ao ajustamento dos estudantes à vida universitária pode configurar-se como um fator importante na decisão do aluno ingressante entre sair ou permanecer na universidade.

Palavras-chave: Evasão, Ensino superior, Trancamento, Abandono.

1. Introdução

A Constituição Federal Brasileira dispõe em seu artigo 205, o objetivo da educação de munir todo cidadão de elementos educacionais visando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Em se tratando do ensino superior, o fenômeno de expansão, interiorização e massificação ocorrido nos últimos anos proporcionando diversificação do seu corpo discente, garantindo a representatividade das diversas expressões culturais e socioeconômicas nesse espaço lança luz sob temas de fundamental relevância para essa etapa de ensino. Se por um lado caminhamos em direção à ampliação das diversidades discentes, por outro cresce a preocupação com os índices de evasão e com a promoção de trajetórias bem-sucedidas de permanência.

2022



O processo de expansão e diversificação do corpo discente levou a mudanças significativas nas instituições de ensino superior do Brasil. Entretanto, como colocam Mercuri e Fiori:

Sobre o ensino superior brasileiro, o fenômeno da evasão desperta interesse porque, apesar da ampliação no acesso a este nível de ensino presenciada nas últimas décadas, ainda é pequeno o número de estudantes que chegam ao ensino superior (MERCURI e FIORI, 2012).

De acordo com Santos Junior e Real (2017), apenas na segunda metade da década de 1990 a evasão acadêmica teve maior visibilidade, principalmente após o seminário sobre evasão nas universidades, promovido pelo Ministério da Educação no ano de 1995 e o estudo realizado pela Comissão Especial sobre Evasão da Andifes (1996). Dados mais atuais, relativos ao ano de 2015, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostram que em 2010, 11,4% dos alunos saíram do curso para o qual foram admitidos. Em 2014, esse número chegou a 49%, revelando a importância de compreender as motivações que levam os estudantes a deixarem a graduação que se propõem a estudar. (Brasil, 2015)

Diante do exposto e pensando as questões socioeconômicas que atravessam nossa tessitura social e as trajetórias educacionais (Lahire, 1997; Lareau, 2007 e Calarco, 2014), o presente trabalho visa apresentar o histórico de evasão dos alunos de uma universidade confessional do Rio de Janeiro. A instituição pesquisada oferece uma formação profissional sólida associada a uma visão humana e integral da sociedade. Abarcamos no escopo da pesquisa os 26 cursos de graduação oferecidos pela universidade até 2020, onde aproximadamente 1/3 dos estudantes são de baixa renda e estão distribuídos pelos diferentes cursos da instituição.

Ao longo do processo de construção deste trabalho, buscamos organizar de maneira cuidadosa cada uma das etapas, a fim de levar o leitor à experiência de acompanhar, ainda que resumidamente, passo a passo a construção da pesquisa, desde as ideias iniciais, passando pela empiria, pelas considerações finais e à proposta de continuidade da investigação.

2. Educação superior no Brasil: um breve panorama

Pensar a história da educação superior no Brasil é também pensar seus pilares de fundação, marcas históricas que transbordam o tempo. Nesse sentido, iniciamos a seguinte explanação dando espaço aos tempos passados que nos possibilitaram as atuais conjunturas.

Silva Junior et. al (2017) apontam que a educação superior tem passado por importantes transformações em sua recente história, situadas principalmente em cinco grandes momentos: (1) a chegada da família real no Brasil em 1808; (2) a Proclamação da República em 1889; (3) a defesa do Conselho Federal de Educação (CFE) para a educação superior privada nas décadas de 1960, 1970 e 1980; (4) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394/96; e (5) chamado pelo autor de “Nova Era” que se inicia em 2005 e perdura até os dias atuais.

Desde seu princípio, o ensino superior tem seus pilares erguidos sob uma arena de disputas. De acordo com Fávero (2006), a criação de universidades no Brasil é pensada para os interesses de uma parcela da população brasileira e está atravessada por resistência e pressão popular para a abertura de portas para as demais expressões sociais. Essas demandas nos levaram à primeira reforma universitária ocorrida entre 1965 e 1980, descrita por Martins (2009). De acordo com o autor, as matrículas nas instituições privadas do ensino superior passaram de 142 mil para 885 mil alunos; no setor público,

2022



as matrículas aumentaram de 492 mil a 556 mil estudantes nesse mesmo período. Entre 1985 e 1996; o número de universidades particulares passou de 20 a 64, mais que triplicando o número de estabelecimentos. No período entre 1995 e 2002, as matrículas de estudantes no ensino superior cresceram de 1,7 milhões para 3,5 milhões (209%); crescimento esse proporcionado principalmente pelas instituições privadas que eram responsáveis pelo atendimento de 70% dos graduandos. (MARTINS, 2009)

Silva e Ourique (2012) colocam a segunda grande reforma dessa etapa de ensino como proveniente da gestão Lula com políticas de expansão, interiorização das universidades brasileiras de forma a atender demandas históricas da nossa sociedade. Essa expansão aumentou o número tanto de instituições públicas, com programas como “Universidade: Expandir até ficar do tamanho do Brasil” em 2006 e o “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (Reuni) em 2007; como apoiou também o crescimento do setor privado, com o “Programa Universidade para Todos” (Prouni) em 2005, entre outras iniciativas.

A mobilização pela democratização do acesso à educação superior pública produziu resultados importantes. A combinação das diferentes políticas resultou num crescimento significativo do sistema de ensino superior como um todo, dentre os efeitos destacamos a ampliação do acesso de estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas ao ensino superior. Entretanto, ainda paira sob essa etapa de ensino uma lógica pautada em características da meritocracia exigindo dos poderes públicos medidas para compensar as desigualdades de oportunidades no acesso às universidades. (HERINGER, 2018; ARAÚJO e GOMES, 2019).

Diante do exposto, seguimos em acordo com Santos Junior e Real (2017), no que se refere à evasão no ensino superior se consolidando como um importante tema de pesquisa. Silva Filho et al. (2007), que investigou o conjunto de instituições de ensino superior no período compreendido entre 2000 a 2005 e constatou que os índices de evasão ficaram em torno de 22%, chegando a 26% em instituições privadas e não mais que 12% nas instituições públicas.

Alguns motivos para a evasão expressos na literatura dizem respeito a questões financeiras, baixo compromisso com o curso, problemas de integração acadêmica, expectativas frustradas dos alunos, e dificuldades para acompanhar o nível de exigência da instituição (Polydoro, 2000; Polydoro, 1995). Um outro obstáculo para a permanência do estudante no ensino superior, é para Soares et al. (2014) dissonância entre as expectativas dos graduandos e a realidade acadêmica principalmente nos primeiros meses de frequência na universidade (Del Prette e Del Prette, 1995; Polydoro, 2000; Soares et al. 2014). Nessa direção, Hughes e Smail (2015, p.466) trazem em seu estudo a afirmação de “uma aceitação geral, dentro da literatura, de que a transição de um estudante para a universidade é um elemento chave para determinar a permanência acadêmica, satisfação e realização futura” (Tradução livre).

Nesse sentido, com a ampliação do ensino superior, uma nova demanda começou a exigir seu espaço na discussão do ensino superior brasileiro, atrelando-se ao conceito de acesso: a permanência para a formação acadêmica desses novos ingressantes. Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010), evidenciam a necessidade de uma postura ativa das instituições de ensino superior para a promoção de uma melhor vivência e adaptação acadêmica, visando a permanência dos alunos

2022



3. Metodologia

A evasão no ensino superior apresenta-se em modalidades diversas e cada um requer uma lente e um percurso metodológico para compreendê-la. Em meio a essa diversidade de possibilidade de olhar a evasão, optamos por lançar mão do maior número de instrumentos e dados possíveis, viabilizando um olhar amplo sobre os índices numéricos ao longo de um período de mais de 20 anos, bem como as motivações dos estudantes para o trancamento da matrícula na universidade, além de possibilitar-nos um breve diálogo com o que leva os alunos a permanecerem na universidade frente às adversidades encontradas.

Em busca de meios mais fidedignos à análise proposta de evasão dos estudantes, utilizamos 3 diferentes meios de coleta de dados. A universidade pesquisada disponibilizou uma **série histórica que abarca o número de matrículas, de trancamento e de abandono dos estudantes no período que compreende o primeiro semestre de 1995 ao primeiro semestre de 2018.**

A partir dos dados históricos evidenciaram a modalidade de trancamentos de matrícula e um **documento institucional destinado a todos os alunos que optaram por trancar a matrícula entre os anos de 2014 a 2018.** Esse documento é um questionário com perguntas que permitem identificar um breve perfil com perguntas que dizem respeito às motivações para o trancamento e ainda outras que possibilitam levantar algumas ideias a respeito das futuras intenções dos estudantes quanto ao sistema de ensino superior.

E por fim, houve entrevista com alunos da instituição que em algum momento ao longo do curso pensaram em trancá-lo ou abandoná-lo, mas que optaram por seguir no processo de formação no nível superior. Para tanto, três **entrevistas coletivas e semiestruturadas**, nas quais tiveram a presença de cinco estudantes na primeira, dois na segunda e mais dois na terceira, totalizando, assim, 9 estudantes entrevistados. Todas as entrevistas foram audiogravadas e realizadas pela autora em uma sala reservada dentro da instituição estudada e duraram em média 40 minutos. Cada participante concordou livremente com a participação e audiogravação das entrevistas e assinaram um termo de consentimento livre esclarecido.

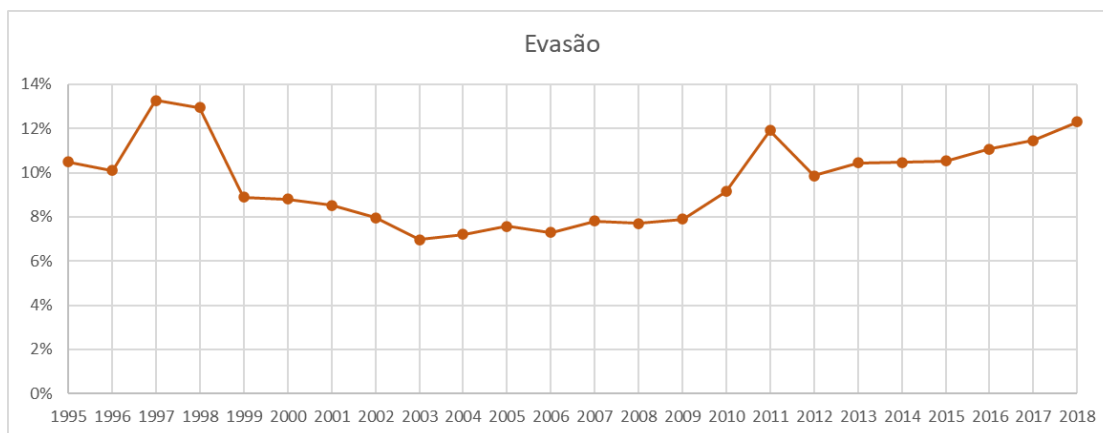
4. Resultados e discussões

Diante dos dados históricos disponibilizados de matrícula, trancamento e abandono, optamos por agrupar as duas modalidades de evasão, a fim de aproximar-nos de uma média de evasão dos alunos na instituição estudada. Cabe aqui destacar que os dados compreendem um longo período, sem, todavia, nos proporcionar grandes eixos para análise. Nesse sentido, apresentamos a seguir a linha histórica de evasão entre os anos de 1995 e 2018 (ver gráfico 1).

2022



Gráfico 1 - Série histórica de evasão



Fonte: elaborado pela autora

Pudemos averiguar uma média de 10% de evasão ao ano, na instituição como um todo, desses 53% dos casos são trancamentos de matrícula. Com base nos dados referentes ao trancamento, especificamente, foi possível observar que dentre os 7.492 trancamentos realizados no período estudado, 49% dos alunos estavam cursando seu primeiro ano na instituição (ver gráfico 2)

Como se pode esperar, o maior número de trancamentos de estudantes de 1º ano está entre os mais jovens com 82% dos em idade entre 16 e 24 anos (ver gráfico 3), que podem, como bem-posto por Polydoro (2000), estar lançando mão desta modalidade de evasão como mecanismo para se entender e encontrar os melhores caminhos para alcançarem seus desejos.

Gráfico 2 - Período de trancamento do curso

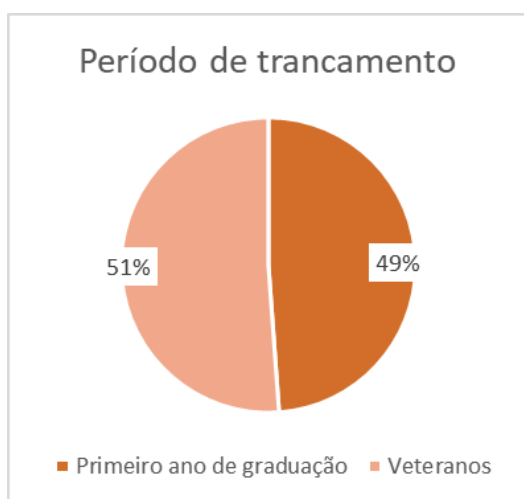
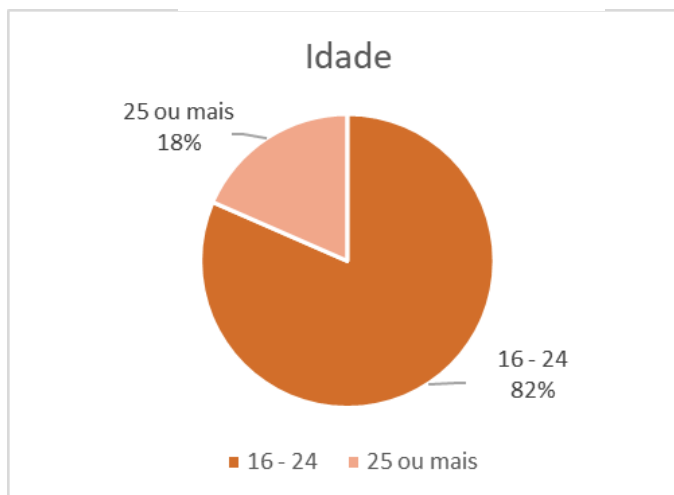


Gráfico 3 - Idade no momento de trancamento



Fonte: elaborado pela autora

A resposta de autodeclaração para cor/raça dos estudantes que trancaram a matrícula é um retrato da imagem da universidade com 35% dos alunos autodeclarados brancos, 10% pardos, apenas 4% pretos e nenhum aluno autodeclarado indígena. Esse cenário reflete o quanto ainda precisamos avançar no

2022



que tange a diversificação do corpo discente. Como dito anteriormente nesta investigação, tivemos grandes avanços no que se refere à ampliação do acesso à universidade, mas ainda é insuficiente.

Sexo não apareceu como um fator relevante para o trancamento uma vez que homens e mulheres representam, cada qual, uma metade do quantitativo de trancamentos. A idade, por outro lado, mostrou-se como um fator de suma relevância para a decisão de trancar. Levando em consideração o processo de desenvolvimento e amadurecimento próprio da juventude, há diversas questões a serem contempladas no processo de acolhimento do estudante no espaço universitário: adaptação, a autoeficácia e a autorregulação nesse novo espaço que é a vida acadêmica, exige dos estudantes maior autonomia e capacidade de resiliência para manter-se focado diante das incertezas e adversidades.

Quando perguntados sobre os principais motivos para o trancamento o resultado mais recorrente foi financeira, em seguida o fato de não ter uma bolsa de estudos, em terceiro lugar a dissonância entre a expectativa do estudante e o curso escolhido, e logo depois dificuldade quanto ao ajustamento ao curso, corroborando os dados encontrados na revisão de literatura (Campos, 2018; Cerveira Kampff, Teixeira e Mentges, 2018)

Ao longo do processo de entrevistas, conseguimos nos encontrar e conversar com 9 estudantes, dos quais apenas um se declarou do sexo masculino e apenas um não possuía nenhum tipo de bolsa de estudos. Apesar da pouca variabilidade dos cursos, encontramos nas falas dos alunos questões que fazem parte do cotidiano universitário - concordâncias e dilemas parecidos entre todos eles como a burocracia institucional, a falta de compreensão dos professores com relação aos percursos individuais, a sensação de competição que existe entre os alunos, as questões de classe social, raça e repertório cultural, pressão para conclusão do curso e ainda com a manutenção da bolsa de estudos, distância entre residência e universidade, carga horária do curso e sobrecarga psicológica. Nesse sentido, o trancamento não passa por uma ideia de desejo, fracasso ou simples desistência; está relacionado ao peso/importância que os estudantes dão a sua formação e, por vezes, as adversidades se tornam mais fortes que a resiliência. (Polydoro, 2000; Toti, De Oliveira e Ribeiro, 2019)

5. Conclusões

Assim como cada estudante que ingressa no ensino superior, a universidade, de modo geral, enfrenta um desafio diante da ampliação do ensino superior. Nesse sentido, conhecer o corpo discente, suas realidades, expectativas, anseios, dificuldades e potencialidades num processo constante de escuta e adaptação da universidade às novas realidades estudantis, pode ser um fator importante na trajetória dos estudantes e na mudança das universidades. (Polydoro, 2000; Polydoro, 1995; Toti e Polydoro, 2019). Destacamos, ainda, que a evasão é um campo complexo relacionado a questões para além daquelas de cunho pedagógico, incluindo também as psicológicas, pessoais, sociais, políticas, econômicas, administrativas e tantas outras (Toti, De Oliveira e Ribeiro, 2019).

Quando vemos os alunos dizendo que pensam constantemente em trancar o curso, estamos observando também um movimento de cansaço que, por vezes, é desestimulante; seja esse cansaço devido a não ter suas expectativas alcançadas ou por não conseguir atender a todas as demandas acadêmicas diante das necessidades da vida cotidiana (Carrasco Salinas e Navarrete, 2018; Venturini, Petrarca, Kath, 2019)



O trabalho que aqui se encerra passa longe de encerrar o tema proposto. Observamos e analisamos questões que precisam de visibilidade e de cuidado diário, uma vez que, ao tratarmos dos temas evasão e permanência no ensino superior, não estamos pesquisando dados, mas sim pessoas que são diversas, que possuem sonhos, desejos, expectativas, sentimentos e limites (Toti, e Polydoro, 2019). Nesse sentido, cabe destacar o papel fundamental do acolhimento e, principalmente, da escuta atenta e cuidadosa com seus estudantes

Referências

- Araújo, C. L., & Gomes, C. (2019). VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E UNIVERSIDADE: promoção de saúde e desenvolvimento humano no combate à evasão. In Congressos CLABES (pp. 983-993).
- BRASIL. (1988). Constituição Federal. Brasília (DF).
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.
- Calarco, JM (2014). Treinado para a sala de aula: transmissão cultural dos pais e reprodução das desigualdades educacionais pelos filhos. *American Sociological Review*, 79 (5), 1015-1037.
- Campos, C. A. (2018). Motivos da evasão: um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil
- Carrasco Salinas, N., & Paz Céspedes, C. (2018). Construcción y validación de un instrumento para medir habilidades psicosociales favorecedoras de la adaptación en educación superior. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1905>
- Cerveira Kampff, A., Teixeira de Cássia, R., & Mentges, M. (2018). Gestão Da Permanência No Ensino Superior: Fatores De Evasão E Estratégias De Permanência Presentes Nas Pesquisas Brasileiras. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2020>
- Das Universidades, P. D. A. I., Especial, B. C., & Bordas, M. C. (1996). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESU/MEC pela Comissão Especial. Avaliação: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, SP. Vol. 1, n. 2 (dez. 1996), p. 55-65.
- Fávero, M. D. L. D. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, 17-36.
- Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia Ensino & Formação*, 1(2), 85-96.
- 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.
- Hughes, G., & Smail, O. (2015). Quais aspectos da vida universitária são mais e menos úteis na transição para o ES? Um instantâneo qualitativo das percepções dos alunos. *Journal of Further and Higher Education*, 39 (4), 466-480.
- Lahire, B. (1997). Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável (p. 368). Editora Ética.
- Lareau, A. (2007). A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, 13-82.
- Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & sociedade*, 30, 15-35.
- Mercuri, E., & Fior, C. A. (2012). Análise dos fatores preditivos da evasão em uma universidade confessional. In Congressos CLABES.
- POLYDORO, S. A. J. (1995) Evasão em uma instituição de ensino superior: desafios para a psicologia escolar.
- Polydoro, S. A. J. (2000). O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição.
- Santos, J. D. S., & Real, G. C. M. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 22, 385-402.

2022



Santos, L. (2000). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano (Doctoral dissertation).

Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. D. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de pesquisa*, 37, 641-659.

Silva Junior, A., de Oliveira Martins-Silva, P., de Araújo Vasconcelos, K. C., da Silva, V. C., & de Melo, M. R. (2017). Felicidade! Passei no vestibular, mas a faculdade é particular: Paradoxos da educação superior brasileira. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 97-97.

Silva, J., & Ourique, M. (2012). A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, 93(233).

Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M. D., Nogueira, C. C. D. C., Leme, V. R., ... & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-usf*, 19, 49-60.

Toti, M. C. S., & Polydoro, S. A. J. (2019). A produção científica sobre o apoio pedagógico: compreensões sobre a permanência na educação superior. In *Congressos CLABES* (pp. 1022-1032).

Toti, M. C. S., De Oliveira, E., & Ribeiro, J. D. O. (2019). AÇÕES DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. In *Congressos CLABES* (pp. 1262-1271).

Venturini, D. C., Petrarca, R., & Kath, S. B. (2019). Projeto open campus da pucrs: uma vivência universitária completa. In *Congressos CLABES* (pp. 607-613).

2022



FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS A LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA EN PANDEMIA Y POST PANDEMIA: EL RETIRO DE ASIGNATURAS Y APLAZAMIENTO DE SEMESTRE COMO CIRCUNSTANCIAS INFLUYENTES

*Luis Manuel Cárdenas Cárdenas, Universidad del Atlántico
,luiscardenas@mail.uniatlantico.edu.co*

*Martha Luz Ortiz Padilla, Universidad del Atlántico,
Luis Carlos Cárdenas Ortiz, Universidad del Atlántico,*

Resumen.

La deserción universitaria ha sido uno de los principales fenómenos que inquieta a los organismos gubernamentales que velan por la educación de calidad en Latinoamérica. Y es que, la deserción conllevó a una mayor preocupación especialmente en el desarrollo de la pandemia producto del virus SARS CoV-2, que trajo consigo la agudización de problemáticas latentes antes del problema de salud mundial: la economía, el sistema de salud, el servicio sanitario, el ámbito político y, por supuesto, la educación. Precizando en el caso de la crisis educativa, la deserción se presenta como uno de los principales retos del sistema universitario latinoamericano por distintos motivos como la inadaptación al paradigma educativo mediado por las tecnologías y las carencias económicas. Por tanto, esta investigación tiene como objetivo conocer los motivos y percepciones del estudiantado desertor de la Universidad del Atlántico durante la pandemia frente al fenómeno de la deserción universitaria en semestre 2022-1 y la influencia del retiro de asignaturas y el aplazamiento del semestre en el periodo académico 2022-2. El estudio se enmarca en una metodología de enfoque cualitativo, de diseño fenomenológico y tipo descriptivo, aplicando la entrevista abierta a diez (10) estudiantes desertores de la Universidad del Atlántico, Barranquilla (Colombia) en el semestre académico 2022-1 y 5 casos de estudiantes en riesgo de deserción en el semestre 2022-2. Los resultados reflejan que los estudiantes encuentran como motivos principales circunstancias individuales (cuestiones laborales), socioeconómicas (problemas económicos en la familia) y académicos (inadaptación o inconformismo respecto al proceso de enseñanza aprendizaje). Asimismo, para los estudiantes el fenómeno de la deserción en pandemia está anclado a situaciones individuales y no a la carencia de actuaciones gubernamentales, aunque insisten en la necesidad de acompañamiento por parte de la institución de educación superior y el fomento de la resiliencia y la solidaridad del docente ante la situación del estudiantado en riesgo de desertar. Se identificó además que el retiro de asignaturas y el aplazamiento de semestre se presenta especialmente por las ocupaciones laborales de los estudiantes, lo que ha conllevado a estimar abandonar la actividad académica. Como conclusión, la investigación invita a las dependencias universitarias a realizar visitas a las familias para conocer la situación real del estudiante desertor y establecer estrategias para su reingreso a la vida universitaria; además, establecer mecanismos de detección de factores de riesgo de la deserción y actuar de manera temprana para frenar el fenómeno en la universidad.

2022



Palabras Clave: Deserción, Educación Superior, Pandemia, Tecnologías, Paradigma Educativo.

1. Introducción

1.1 Aspectos teóricos preliminares sobre la deserción

Desde una perspectiva teórica, la deserción universitaria es definida como “[...] el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (Himmel, 2002, pp. 94-95). Este fenómeno universitario es de alta complejidad, por lo cual no es preciso establecer factores definidos y centrarse meramente en estos para el análisis del de la problemática (Tinto, 1975; Perassi, 2009). No obstante, diversos estudiosos establecen determinados factores influyentes como son, *factores individuales* (de orden sociodemográfico) (Tinto, 1975), *académicos* (relacionados con aspectos la enseñanza aprendizaje) (Spady, 1970), *institucionales* (criterios de acceso al entorno de educación superior) (Adelman, 1999) y *socioeconómicos* (que incluye ingresos, estratificación, entre otros) (Gaviria, 2007).

1.2 Estado de la cuestión respecto al problema de la deserción universitaria en pandemia

El coronavirus afectó prácticamente a todos los sectores, entre ellos la educación. Y es que, de acuerdo con Pérez (2021) en el contexto latinoamericano, la pandemia generó una crisis en el sistema educativo, especialmente, por los cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje mediados por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): la virtualidad como el *nuevo*⁷ escenario de la educación. Este tránsito de la modalidad educativa, de acuerdo con la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2021, citado en Seminara, 2021) ha repercutido considerablemente en la sostenibilidad del alumnado en las instituciones educativas, pues, tan solo el “52% de los hogares latinoamericanos cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha” (p. 405). Esta brecha digital —que incluye también el analfabetismo digital—, según las investigaciones recientes respecto al tema de la deserción estudiantil (universitaria) ha sido el motivo fundamental y primario del auge en la deserción en la escena educativa latinoamericana (Chalpartar *et al.*, 2022; Pachay y Rodríguez, 2021; Cáceres y Arrúa, 2021; Gallegos, 2022).

Por otro lado, es preciso tener en cuenta otros motivos de la deserción que destacan las investigaciones tales como, *razones económicas* (bajos ingresos para mantener sus estudios) (Ferreira, 2021) y la interferencia de la jornada académica con las actividades laborales a las que se ve obligado el estudiante (Barre y Castro, 2021). También, aunque con mayor frecuencia, se encuentran factores como la violencia intrafamiliar y la falta de acompañamiento y/o apoyo estudiantil (Chalpartar *et al.*, 2022).

Ahora bien, respecto a la situación en Colombia, la Asociación Colombiana de Educación Privada (2021, citada en Martínez, 2021) indica que el 37% de la población universitaria del país desertó de

7

La cursiva indica que el significado de *nuevo* paradigma educativo donde la educación mediada por las TIC no es reciente. Que se asuma en muchos países de Latinoamérica como una nueva forma de llevar la educación no implica que su implementación sea exclusivamente en el escenario de la pandemia.

2022



instituciones de educación superior, en especial, por la incertidumbre acaecida por la pandemia por el virus SARS CoV-2 y las implicaciones del desarrollo de las actividades educativas en el escenario virtual. Por su parte, de acuerdo con el diario La República (2020) durante desarrollo de la educación en el marco de la pandemia en el año 2020, Colombia se ubicó como el penúltimo país latinoamericano en realizar los balances respecto a la cobertura tecnológica para el sostenimiento de la educación superior, a pesar de estimar los entes gubernamentales del país que este recurso sería determinante para continuar con las actividades educativas.

Ahora bien, estudios realizados en el país reflejan el alza de la deserción universitaria en el transcurrir de la pandemia, resaltando Arango *et al.* (2020) que instituciones de educación superior de Antioquia se han visto obligadas a establecer estrategias de flexibilización curricular para hacer frente al aumento de la deserción, implementando además actuaciones como *la capacitación digital* tanto a docentes como estudiantes y la dotación de insumos tecnológicos, considerando, pues, que la brecha digital es la principal causa del fenómeno, conclusión a la que llegan también otras investigaciones y que especifican, como carencia principal, el acceso a internet (Rey, 2020; Contreras *et al.*, 2020; García *et al.*, 2021).

En cambio, para Chalpartar *et al.* (2022) según el estudio de caso con universitarios de la ciudad de Nariño, encontró como factor de impacto en la deserción fue el factor familiar – es decir, la condición económica de las familias-, conclusión a la que se llega en el estudio realizado en Medellín por García *et al.* (2021), ante lo cual la institución estableció estrategias de financiamiento y asesoría para el acceso a créditos educativos, siendo esta la alternativa utilizada también por las directivas de la Universidad de Santander en aras de frenar el auge de la deserción (Córdoba *et al.*, 2020).

Por último, respecto a la situación del departamento del Atlántico (en específico, la ciudad de Barranquilla) la deserción universitaria ha sido temática profundizada antes de la pandemia, aunque la mirada se ha dado desde una mirada teórica y no bajo indicadores en el contexto universitario. De otro lado, las investigaciones en el transcurrir de la pandemia en la universidad pública (Universidad del Atlántico), presentan como factores influyentes el bajo nivel socioeconómico, la procedencia de los estudiantes (sector rural, especialmente), las carencias tecnológicas y, asimismo, las competencias tecnológicas del alumnado, agregando el inconformismo sobre el proceso de enseñanza (docentes con pocas o nulas habilidades, conocimientos y apropiación tecnológica) (Cárdenas *et al.*, 2022; Nieto Ortiz y Nieto Mendoza, 2020; Cárdenas Ortiz *et al.*, 2021).

Con todo lo dicho anteriormente, esta investigación se plantea como objetivo conocer los motivos y percepciones del estudiantado desertor de la Universidad del Atlántico durante la pandemia frente al fenómeno de la deserción universitaria en semestre 2022-1 y la influencia del retiro de asignaturas y el aplazamiento de semestre en el transcurrir del semestre 2022-2, es decir, en la postpandemia.

2. Metodología

2.1 Diseño

La investigación se enmarca en un enfoque *cualitativo*, de diseño *fenomenológico* y tipo *descriptivo*. Estos aspectos metodológicos son seleccionados teniendo en cuenta que se analizarán las

2022



percepciones y miradas de estudiantes desertores, identificando los aspectos influyentes para la toma de decisiones respecto a su actividad académica en educación superior.

2.2 Participantes

La muestra estuvo constituida por diez (10) estudiantes de la Universidad del Atlántico que desertaron en periodo académico 2022-1. El rango de edad de los estudiantes se ubicó entre los 25 a 30 años, seleccionados de acuerdo con la disponibilidad para el desarrollo de la investigación. Es de resaltar también otros datos de la muestra tales como estratificación socioeconómica (en su mayoría, estrato 1 (bajo bajo) y estrato 2 (bajo)), con residencia en la ciudad de Barranquilla. Por tanto, el proceso de selección de la muestra fue por *conveniencia*, bajo un único criterio de inclusión: estudiantes que se retiraron de su carrera en el penúltimo semestre. Los estudiantes pertenecían a las siguientes carreras: filosofía (2), licenciatura en español y literatura (2), matemáticas (2), licenciatura en educación física (2) y licenciatura en ciencias sociales (2). Asimismo, se entrevistó a cinco (5) estudiantes en riesgo de deserción durante el semestre 2022-2.

2.3 Instrumento y procedimiento de análisis

Se aplicó una entrevista abierta a los estudiantes seleccionados en aras de detectar, a través de las percepciones y miradas respecto a la deserción universitaria, los factores influyentes en la decisión de abandono de la actividad académica. La entrevista se realizó en los hogares de los estudiantes el mes de mayo de 2022. Los criterios para el desarrollo de la entrevista fueron los presentados en la tabla 1:

Tabla 1. Criterios de evaluación de la entrevista abierta.

Criterio	Explicación
Percepción y mirada sobre la deserción	Se conoce de los estudiantes desertores los aspectos que integran su decisión de deserción universitaria.
Factores determinantes para el abandono académico	Se detectan los factores determinantes para el abandono académico, teniendo en cuenta los identificados en el estado del arte y en los aspectos teóricos.
Retiro de asignatura y aplazamiento de semestre	Identificar la influencia de estos dos aspectos hacia la deserción universitaria.

Fuente: elaboración propia.

Bajo estos criterios se realiza el análisis de las entrevistas, precisando en los aspectos teóricos de autores como Tinto (1989), Perassi (2009), Adeiman (1999) y Gaviria (2022), los cuales compilan los factores relacionados con la deserción en instituciones de educación superior.

2022



2.4 Consideraciones éticas

La investigación contó con el aval de la dependencia de Bienestar Universitario de la Universidad del Atlántico, como también del comité de ética, considerando los aportes de la investigación convenientes para las actuaciones desde las respectivas secciones que propenden por el apoyo al estudiantado y su sostenibilidad académica. Asimismo, respecto a los participantes en la investigación, se indicó la protección de la identidad y el uso adecuado de los testimonios, según establece la Ley 1581 (Congreso de la República, 2012).

3. Resultados

3.1 Percepción y miradas sobre la deserción

La deserción se entiende como un fenómeno imperante no solo en el contexto colombiano, sino también a nivel mundial y que, asimismo, es una preocupación imperante de todos los gobiernos. No obstante, para uno de los estudiantes entrevistados el problema impera mayoritariamente en el país:

Mirando el asunto de la deserción, creo que Colombia es el único país en el que no se hace nada para mejorar el problema. Primero está que la corrupción es cada vez más fuerte en este país; segundo, lo que invierten en educación es poco o nada y esa vaina [Sic, para cuestión] es lo que a uno lo desanima de entrar a una universidad, o seguir en ella. (Estudiante desertor 1, comunicación personal, 2022).

No obstante, otros estudiantes consideran que la deserción en Colombia es una situación controlada, sobre la cual se está actuando desde los gobiernos de manera conveniente: “Yo creo que lo de salirse de la universidad no tiene nada que ver con lo que hacen los políticos. Mire por ejemplo que en la universidad hacen lo de la matrícula gratis y eso es muy bueno. Uno se sale es por pava [Sic, para pereza, desinterés]” (Estudiante desertor 2, comunicación personal, 2022). Asimismo, comparte esta idea otro de los entrevistados: “ahora aquí le quieren meter todos los problemas al gobierno. La verdad es que uno deja la universidad por otras vainas [Sic, para cuestiones] como que entró a trabajar o que se aburrió de las clases” (Estudiante desertor 3, comunicación personal, 2022).

Ahora bien, precisando en el fenómeno de la deserción en la Universidad del Atlántico, algunos estudiantes manifiestan que, desde el contexto de educación superior, se han planteado medidas oportunas como el acompañamiento al estudiante y acciones inmediatas frente al riesgo de deserción: “Yo deserté no por falta de acompañamiento, sino porque me salió un trabajo y me pagaban bastante... y como no me pedían el diploma...” (Estudiante desertor 4, comunicación personal, 2022); también: “La Universidad del Atlántico me llevó a acompañamiento psicológico porque yo me quería salir de la U, estaba estresado y tenía problemas familiares. Pero, la universidad siempre me brindó acompañamiento psicológico y hasta académico, porque yo iba mal” (Estudiante desertor 5, comunicación personal, 2022).

Finalmente, respecto a los aspectos de mejora que proponen los estudiantes para hacer frente a la deserción de la Universidad del Atlántico, se encuentran, apoyo económico (Estudiante desertor 6 y 8), acompañamiento y asesoramiento a las familias de los estudiantes en riesgo de deserción (Estudiante desertor 7 y 10) y, por último, mayor capacitación de los docentes en materia de

2022



resiliencia y solidaridad respecto a los casos de estudiantes propensos a la deserción (Estudiante desertor 8).

3.2 Factores determinantes para el abandono académico en pandemia

Dentro de las situaciones que los estudiantes consideran han sido determinantes para decidir su actividad académica, los estudiantes desertores mencionan circunstancias como: “la falta de plata, el desempleo en la casa por la pandemia. Ya mi papá no me podía dar para los buses” (Estudiante desertor 4, comunicación personal, 2022). Para otros estudiantes, el principal factor fue la falta de recursos tecnológicos para llevar a cabo su actividad académica, teniendo en cuenta que algunos docentes mantuvieron la actividad académica de manera virtual en el primer semestre del año 2022: “Había un profesor que se colocaba pesado y dijo que él seguiría dando clases virtuales. Yo no entraba a esas clases porque no tenía internet. Amigo, como usted ve, yo vivo en un pueblo y aquí no llega bien el internet. Se va la luz casi todos los días” (Estudiante desertor 7, comunicación personal, 2022).

También, otros estudiantes encontraron como factor influyente de la deserción universitaria, la falta de flexibilidad curricular, es decir, que los profesores se mostraban exigentes con la evaluación en la asignatura: “Ese profesor era *clavador* [Sic, para riguroso]. Yo perdí dos veces la materia con él y decidí no ir más. Me tenía como rabia y siempre me decía que yo me iba a quedar en su materia, que me buscara otra carrera” (Estudiante desertor 9, comunicación personal, 2022).

Finalmente, el testimonio de los estudiantes muestra un punto de encuentro en lo que corresponde a la incidencia económica en la decisión de desertar, considerando que, uno de los problemas también es que, frecuentemente, por más que acomodaran su horario académico a las labores que debían realizar para su sostenibilidad económica, era imposible lograr dicha adecuación horaria, precisando en este aspecto como el de mayor impacto a la hora de decidir *detener o abandonar la carrera estudiada*, como se aprecia en este testimonio: “Por más que quería llegar a las clases, no llegaba. Yo trabajo medio tiempo en un *call center*, y queda retiradito de la U. Yo le expliqué eso a mi profesor, pero el hombre me dijo que ese no era su problema. Era mi trabajo o la U. Míreme aquí: me dedico solo a trabajar ¿Qué le parece mi elección?” (Estudiante desertor 10, comunicación personal, 2022).

3.3 La incidencia del retiro de asignaturas y aplazamiento de semestre en la postpandemia

Al analizar los casos en el desarrollo de las actividades académicas en la postpandemia (semestre 2022-2), se identificó que la deserción comienza a partir de actuaciones como el retiro de asignaturas y el aplazamiento de semestre. Los motivos, según los entrevistados son los siguientes: “[...] es que el horario de las materias no se adapta a mi actividad académica” (Estudiante en riesgo de deserción 1, comunicación personal, 2022); “Yo estoy pensando en salirme de la carrera, o aplazar semestre, no sé. Lo hago porque me ha tocado hacerme cargo de los gastos en la casa” (Estudiante en riesgo de deserción 1, comunicación personal, 2022).

Es de precisar, finalmente que los estudiantes concuerdan en que el principal motivo de aplazamiento y de retiro de asignaturas, es especialmente por cuestiones económicas y laborales, cuestión que, según el análisis de los casos representa un serio riesgo de deserción.



4. Discusión

La percepción y miradas respecto a la deserción universitaria por parte de estudiantes que abandonaron su actividad académica durante la pandemia, reflejan la influencia de factores externos que corresponden a las políticas gubernamentales en materia de educación y su inconformismo respecto a estas. Asimismo, la desmotivación, el aprovechamiento de oportunidades laborales, el bajo rendimiento académico y otros que competen a aspectos socioeconómicos. Estas perspectivas discrepan de las investigaciones realizadas a nivel local que mencionan la deserción enmarcada en la carencia de recursos tecnológicos y de conectividad y que atribuyen a esta problemática el mayor aspecto que determina la deserción en la Universidad del Atlántico durante la pandemia (Cárdenas *et al.*, 2022; Nieto Ortiz y Nieto Mendoza, 2020; Cárdenas Ortiz *et al.*, 2021).

Por su parte, respecto a los factores determinantes para el abandono escolar, se aprecian aquellos de orden *económico* y *académicos*, donde las labores, la falta de insumos tecnológicos y el inconformismo con el proceso de enseñanza son situaciones determinantes. Estos resultados concuerdan con las investigaciones realizadas en las instituciones colombianas, donde prevalecen factores de riesgo de deserción asociados a circunstancias económicas (Rey, 2020; Contreras *et al.*, 2020; García, 2021; Acero y Moreno, 2022).

Finalmente, hay una incidencia considerable del retiro de asignaturas y aplazamiento de semestre en el auge de la deserción, especialmente, por motivos laborales.

5. Conclusiones

La deserción universitaria en la Universidad del Atlántico requiere mayor atención, precisando en la importancia del acompañamiento al estudiante y la búsqueda de factores de protección para sostener al alumnado en el sector universitario. Se espera entonces que las dependencias de la Universidad del Atlántico que velan por atender los niveles de deserción establezcan alternativas factibles que impliquen la sensibilización respecto a la situación de los estudiantes y actuar bajo la resiliencia y el apoyo al alumnado.

Referencias

- Adelman, C. (1999). Answers in the Tool Box: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment. Department of Education.
- Arango, C., Castaño, D., Cuervo, K. y Baena, Y. (2020). Brecha digital y Covid-19: percepciones y dificultades. Un estudio en tres instituciones educativas de Antioquia. *Luciémaga*, 12(24), 111-134.
- Cáceres, E. y Arrúa, M. (2021). Impacto del COVID-19 en la deserción universitaria de las carreras empresariales. *Revista Científica UNE*, 3(1), 40-50.
- Cárdenas Ortiz, L., Nieto Mendoza, I, de De La Cruz, G. y Cárdenas, L. (2021). La educación superior colombiana ante la pandemia por COVID 19: panorama de la virtualidad en la región Caribe colombiana. Corporación Universitaria de Asturias.
- Cárdenas, L., Ortiz, M. y Cárdenas Ortiz, L. (2022). Estrategias para la Retención Estudiantil Implementadas Antes y Durante la Pandemia en la Universidad del Atlántico (Barranquilla, Colombia). X CLABES, Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior, ITM Institución Universitaria, Panamá. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3423/4109>
- Chalpartar, M., Fernández, M., Betancourth, S. y Gómez, A. (2022). Deserción en la población estudiantil universitaria durante la pandemia, una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 37-62.

2022



Contreras, L., Fuentes, H. y González, C. (2020). Transformación de la educación frente a la pandemia y la analítica de datos. Revista Boletín Redipe, 9(7), 91-99.

Córdoba, R., Pérez, A. y Velásquez, G. (2020). Caracterización de los Factores que Inciden en la Deserción Estudiantil en el Programa de Fonoaudiología en Época de la Pandemia COVID-19 en el año 2020. (Trabajo de pregrado, Universidad de Santander).

Gallegos, O. (2022). Ausentismo, deserción escolar y rezago educativo en secundarias públicas en México durante la pandemia del Covid-19. Sincronía, 26(81), 725-745.

García, J., Mendoza, J., Serna, H. y Sánchez, R. (2021). Identificación de variables que inciden en la deserción de estudiantes de educación superior en un contexto de pandemia: un estudio de caso en Colombia. Revista de Investigación Académica sin fronteras, 36(14), 1-19.

Gaviria Ríos, M. A. (2007). El crecimiento endógeno a partir de las externalidades del capital humano. Cuadernos de Economía, 26(46), 50-73.

Himmel, E. (2018). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Calidad en la Educación, (17), 91-108.

La República. (2020, 25 de agosto). Así es como la brecha digital ha afectado a los estudiantes de América Latina y el Caribe. La República. <https://www.larepublica.co/globeconomia/asi-es-como-la-brecha-digital-ha-afectado-a-los-estudiantes-de-america-latina-y-el-caribe-3049822>

Martínez, A. (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. Propuesta Educativa, 2(56), 11-27.

Nieto Ortiz, D. y Nieto Mendoza, I. (2020). Uso de las TIC en educación superior: disponibilidad y uso de tecnologías de universitarios barranquilleros en tiempos de pandemia. En, La Educación, La Empresa y La Sociedad: Una mirada Transdisciplinaria (pp. 80-93). EIDEC.

Oloriz, M. y Fernández, J. (2022). El impacto de la pandemia por covid -19 en el abandono temprano de los estudios superiores. X CLABES, Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior, ITM Institución Universitaria, Panamá. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3360/4068>

Pachay, M. y Rodríguez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. Polo del conocimiento, 6(1), 130-155.

Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? Revista Iberoamericana de Educación, (50), 65-80. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a03.pdf>

Pérez, F. (2021, 3 de marzo). La deserción universitaria en América Latina, por Covid 19. Tiempos de pandemia. <https://www.cic.umich.mx/coronavirus/123-la-desercion-universitaria-en-america-latina-por-covid-19.html>

Ramírez, T., Salcedo, A. y Faúndez, F. (2022). Cuando la pandemia no es suficiente para explicar el abandono estudiantil a nivel universitario. El caso de Venezuela. X CLABES, Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior, ITM Institución Universitaria, Panamá. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3360/4068>

Rey, D. (2020). Las Tic en Colombia y su implementación en la educación en tiempos de pandemia. (Trabajo de grado, Universidad Militar Nueva Granada).

Seminara, M. (2021). De los efectos de la pandemia COVID-19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. Revista Educación Superior y Sociedad, 33(2), 402-421.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. Interchange, 19(1), 109-121.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, (45), 89-125.

2022



FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS QUE INFLUYEN EN LA PERMANENCIA O DESVINCULACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA FCE/UNRC

María del Carmen Regolini, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Río Cuarto (ARGENTINA), maregolini@fce.unrc.edu.ar

Sonia Noemí Curti, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Río Cuarto (ARGENTINA), scurti@fce.unrc.edu.ar

María Lorena Videla, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Río Cuarto (ARGENTINA), mvidela@fce.unrc.edu.ar

Daniel Sergio Ivars, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Río Cuarto (ARGENTINA), divars@fce.unrc.edu.ar

Resumen.

En el desarrollo de las trayectorias académicas de los estudiantes en el ámbito universitario, pueden emerger factores que las condicionan temporal o definitivamente, provocando la desvinculación del sistema educativo. Este hecho, deriva en una postergación de los estudios universitarios ocasionando un rezago en sus avances académicos.

Sobre esta temática, algunos investigadores sostienen que la desvinculación del sistema universitario suele estar asociada al desempeño académico. Este indicador puede ser expresado a través de las condiciones finales de cursado de los estudiantes, asumiendo que las notas reflejan logros en los diferentes componentes del aprendizaje, donde éstos incluyen aspectos personales y sociales que se suman a los académicos. Al indagar sobre los factores que ocasionan la no permanencia del estudiantado en el sistema educativo, donde el rezago puede constituir un riesgo para esta, consideran que es prioritario conocer cuáles son los rasgos más distintivos de los estudiantes.

Este trabajo tiene por objetivo determinar la proporción de estudiantes ingresantes a la carrera Contador Público en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, matriculados en la asignatura Matemática I, que presentan conductas de rezago o de permanencia en el cursado. Para ello, se considera el perfil sociodemográfico de los alumnos, en pos de vislumbrar características del contexto que pudieran incidir o no en su desvinculación del sistema educativo.

A través de un enfoque metodológico cuantitativo, descriptivo, y transversal se determina el perfil sociodemográfico de los estudiantes ingresantes a Matemática I, en el período 2020-2022, considerando las variables sexo, edad, situación conyugal, número de hijos, nivel educativo del hogar de origen y horas semanales dedicadas al trabajo. Mientras que el análisis de la postergación o permanencia académica se focaliza en las condiciones finales de cursado y las calificaciones obtenidas en los exámenes finales. La información proviene de dos fuentes, el Sistema de Información y la Unidad de Tecnología de la Información de la UNRC.

2022



Los resultados vinculados a las características sociodemográficas de los ingresantes en el período 2020-2022 advierten que la cantidad de mujeres supera a los varones. Mayoritariamente son argentinos, solteros y no tienen hijos a cargo. En 2020, alrededor del 40% de los inscriptos, desempeñaban tareas laborales con una duración aproximada de 20 horas semanales, con proporciones inferiores en los años 2021 y 2022. Los niveles educativos alcanzados por las madres de los alumnos son superiores a los de sus padres. Respecto a las actividades laborales de sus progenitores, una proporción menor al 60% de las madres percibe remuneración por la realización de tareas fuera del hogar.

De los ingresantes a Contador Público, el mayor porcentaje – 38,71% – corresponde al año 2020. Las condiciones finales de cursado, Regular o Libre por Parcial, alcanzadas por los estudiantes representan el 75,98%, 83,65% y 64,63%, respectivamente, para los años 2020, 2021 y 2022. Estos valores estarían exhibiendo proporciones de alumnos que permanecen en Matemática I en la FCE. Focalizando la atención en las condiciones, Libre por Faltas o Libre no Comenzó, que están incluidos en el fenómeno opuesto, podrían reflejar potenciales estudiantes a desvincularse del sistema universitario. Las calificaciones obtenidas en los exámenes finales de la asignatura señalan bajos porcentajes de aprobación y una notable proporción de estudiantes que repetidamente rinde el examen. Estas situaciones podrían llegar a demandar un interés particular por parte de la comunidad educativa.

Palabras Clave: Desvinculación, Permanencia, Educación Universitaria, Estudiantes de Primer Año, Factores Sociodemográficos

1. Introducción

En el año 2020 se implementa un Nuevo Plan de Estudios para Contador Público y, en el año 2021, comienzan a desarrollarse los Nuevos Planes de Estudios para las licenciaturas⁸.

La primera materia del Departamento de Matemática y Estadística (DMyE) del Ciclo Básico (CB) es Matemática I que se dicta en el primer cuatrimestre de primer año, impartiendo contenidos elementales referidos a Cálculo Diferencial.

Los estudios de Rodríguez, Fita y Torrado (2004), proponen un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, asumiendo el logro de los estudiantes en diferentes componentes del aprendizaje, incluyendo aspectos personales y sociales, que se incorporan a los académicos. En esta investigación, dichos logros se estudiarán a través de las condiciones finales de cursado y las calificaciones obtenidas en los exámenes finales de Matemática I en los estudiantes que cursan Contador Público.

Esta investigación se realiza en el marco del Proyecto “De la Educación Superior Bimodal: Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en asignaturas del Ciclo Básico del Departamento de Matemática y Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC”, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC.

⁸ Existen otras dos carreras de grado que ofrece la FCE de la UNRC que son la Licenciatura en Administración y la Licenciatura en Economía.

2022



Estudios de este tenor contribuyen a la identificación de la problemática del rezago y el abandono al inicio de las carreras universitarias, y también podrían fomentar la implementación de políticas académicas tendientes a favorecer la permanencia hasta lograr la graduación del estudiantado.

2. Marco referencial

Las instituciones de educación superior se caracterizan por brindar una diversa oferta académica, a una población heterogénea de estudiantes, representando una fuente importante de conocimiento, innovación científica y desarrollo tecnológico que la economía requiere para continuar creciendo.

Asimismo, otros desafíos que deben afrontar estos establecimientos educativos están referidos a la obtención de apropiados niveles de permanencia y egreso de sus estudiantes. La permanencia académica y la deserción son componentes antagónicos de un mismo proceso académico, íntimamente conectados a través de una relación de dependencia entre ellos (Pineda, 2010). El fenómeno de permanencia considerado en esta investigación está basado en la concepción de Velázquez (2010) especificando que el proceso de ingreso hasta la culminación del plan de estudios está afectado por relaciones sociales, formación educativa previa, contexto socioeconómico y capacidad de adaptación y tolerancia frente a escenarios de fracaso (Velázquez, 2010 en Mendoza et al. 2014). También la permanencia está fundada en las contribuciones de Vicent Tinto (1992) respecto a aspectos familiares, de escolaridad, metas y deberes del estudiante, experiencias en el ámbito universitario y en el ámbito social que influirían sobre ella.

Las trayectorias académicas de los estudiantes para Sepúlveda (2013) representan el logro de su itinerario curricular contemplando la duración de su carrera elegida, la continuidad en los estudios y la consecuente graduación (Sepúlveda, 2013 en Bravo Guerrero et al., 2020). No obstante, pueden emerger factores que condicionen temporal o definitivamente estos trayectos, originando una postergación de los estudios universitarios, ocasionando un rezago en los avances académicos y provocando la desvinculación al sistema educativo.

Para esta investigación, la trayectoria académica se considera en términos del desempeño académico del estudiante. La complejidad en esta temática comienza desde su conceptualización, ya que hay autores que utilizan otras denominaciones como rendimiento académico, aptitud escolar, logros académicos que suelen emplearse como sinónimos pues las diferencias entre ellas son meramente semánticas (Edel Navarro, 2003). De la revisión bibliográfica, se destacan las definiciones de Forteza (1975) que expone al rendimiento académico como una serie de factores que giran alrededor de los resultados finales del esfuerzo hecho por el o la estudiante. Además, Trucchia (2014) reuniendo las acepciones de Velásquez et al. (2008) y Arias Carbonel et al. (2011) alude “al conjunto de resultados efectivos obtenidos por el estudiante en determinadas actividades académicas, como respuesta a un proceso de formación interpretable de acuerdo con objetivos o propósitos educativos previamente fijados”.

Al respecto, Montero et al. (2007), plantean que “delimitar el concepto y ámbito de aplicación del término rendimiento académico no ha sido tarea fácil, dado el carácter complejo y multidimensional que da cuerpo a esta variable del área educativa” (Montero et al., 2007: 217). También, Garbanzo Vargas (2007) sustenta la presencia de diversos aspectos –tanto internos como externos al individuo–

2022



asociados al rendimiento académico, los agrupa en factores de orden cognitivo, social y emocional, y los clasifica en determinantes personales, sociales e institucionales. Los determinantes sociales son los factores vinculados al rendimiento académico de implicancia social que forman parte de la vida académica del estudiante, donde se pueden producir interrelaciones entre sí y entre variables institucionales y personales. Dentro de estos elementos se encuentran: diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante, nivel educativo de la madre, contexto socioeconómico y variables demográficas.

A pesar de las consideraciones mencionadas, las notas como indicador de logros académicos pueden contemplarse como factores aceptables para definir el rendimiento académico, especialmente, si las calificaciones manifiestan los logros en los aspectos académicos-profesionales y personales (Álvaro, 1990; González Tirados, 1990, Pérez, 1991).

En este trabajo el desempeño académico se analiza a través de las condiciones finales de cursado de los estudiantes, entendiendo que las calificaciones manifiestan los éxitos alcanzados en los diferentes componentes del aprendizaje. A su vez, se hace hincapié en el estudio de algunos determinantes sociales involucrados en la etapa académica de los alumnos universitarios.

3. Metodología

La investigación, siguiendo los lineamientos de Hernández Sampieri et al. (2018), está centrada en una perspectiva cuantitativa ya que analiza el desempeño académico de los ingresantes a Matemática I en la FCE, a partir de mediciones numéricas y análisis estadísticos para determinar patrones de comportamiento del fenómeno. El estudio es retrospectivo, pues la información proviene de dos fuentes, el Sistema de Información (SISINFO) y la Unidad de Tecnología de la Información (UTI) de la UNRC. Es descriptivo, ya que describen características, tales como las variables sexo, edad, situación conyugal, número de hijos, nivel educativo del hogar de origen y actividad laboral entre otras, que establecen el perfil sociodemográfico de esta población de estudiantes. El diseño es transversal, pues se recolecta información en un solo momento y su finalidad es describir variables asociadas con el fenómeno de estudio. Además, como no se controlan, ni manipulan las variables de estudio, sino que éstas se dan independientes de la voluntad del investigador, se trata de un estudio observacional.

Las variables de análisis son la condición final de cursado que alcanzan los estudiantes inscriptos en la asignatura Matemática I en Contador Público en la modalidad presencial en la FCE de la UNRC y las calificaciones obtenidas en los exámenes finales. El alcance temporal es el período comprendido entre los años 2020 y 2022.

4. Resultados

2022



4.1. Características sociodemográficas y académicas de los estudiantes de Matemática 1.

En los ciclos académicos 2020, 2021 y 2022, del total de ingresantes a la FCE de la UNRC, el 38,71%, el 30,17% y el 31,12%, respectivamente, elige estudiar Contador Público, bajo la modalidad presencial. Con lo cual estos estudiantes constituyen el grupo objeto de análisis en la asignatura Matemática I, incluida en el Plan de Estudios que entra en vigencia en el año 2020.

Sobre el perfil sociodemográfico de los estudiantes de Matemática I, en los tres ciclos lectivos se inscriben más mujeres que hombres. La edad de los alumnos presenta un rango etario cuya amplitud varía entre 9 y 11 años más de lo esperado, siendo 19 años la mediana de la edad y sólo entre el 30% y el 40% tiene 18 años. Mayoritariamente son solteros, argentinos y manifiestan no tener hijos a cargo. Un reducido porcentaje de estudiantes desempeña actividad laboral (el 16,2% en 2020, el 9,4% en 2021 y el 7,9% en 2022), con una dedicación horaria semanal que varía entre 4 y 20 horas y de éstos el 45,45% (en 2020), el 53,33% (en 2021) y el 61,54% (en 2022) lo hace para solventar los gastos personales.

Al considerar las variables académicas se advierte que, en todos los ciclos lectivos estudiados, un alto porcentaje de estudiantes finalizó la educación secundaria el año inmediato anterior al de ingreso a la FCE (el 77,8% en 2019, el 78% en 2020 y el 76,8% en 2021) con promedios que oscilan entre 6 y 9,61 (para todos los ingresantes en 2020), entre 7 y 10 (en 2021) y entre 6,50 y 9,91 (en 2022).

En general, las proporciones de estudiantes que, al momento de inscribirse en la FCE, adeudan asignaturas del sistema educativo de nivel medio son ínfimas, varían entre el 3,7% y el 6,3% aunque en algunos casos con un número elevado de materias (entre una y seis). De manera similar, pocos alumnos expresan haber repetido algún curso en la escuela secundaria (4,9% en 2020, 3,1% en 2021 y 2,4% en 2022). Al ser consultados de manera específica sobre su desempeño en Matemática en el nivel secundario, las proporciones de estudiantes que aseguran haber tenido algún tipo de dificultad en el aprendizaje son inferiores a las proporciones de los alumnos que no lograron aprobar la materia al finalizar el ciclo lectivo del nivel medio (6,9% versus 15,2% en 2020, 4,4% versus 9,4% en 2021 y 4,9 versus 6,1% en 2022).

Al realizar la inscripción en la FCE, entre los años 2019 y 2022, los estudiantes declaran por encima del 90% que ambos progenitores viven. Sobre los niveles educativos por éstos, se advierte que, en general, las madres tienen una mayor formación académica que los padres, logrando en determinados casos, títulos de posgrado. No obstante, las proporciones de madres y padres que completaron hasta el nivel secundario no presentan grandes diferencias. Respecto a la actividad laboral, en los tres ciclos lectivos se advierten proporciones mayores de padres que madres, que desempeñan alguna actividad laboral remunerada (80,9% versus 52,9% en 2020, 79,2% versus 57,2% en 2021 y 85,4% versus 52,8% en 2022), cumpliendo, primordialmente, roles de empleados o cuentapropistas en ambos casos. Las madres que sólo realizan las tareas del hogar representan el 37,7%, 31,4% y el 42,10% del total, por año analizado.

4.2. Rendimiento académico de los estudiantes de Matemática I.



En la UNRC, finalizado el cursado de cualquier asignatura, el estudiante puede alcanzar alguna de las siguientes categorías, mutuamente excluyentes⁹: Regular (R) o Libre (L) –subdivida en Libre por parcial (LPP), Libre por faltas (LPF) o Libre por no comenzar (LNC)– o Promocional (P). La condición R tiene una validez de dos años. Vencido el plazo se puede optar por cursar nuevamente la asignatura o permanecer como L.

La aprobación de cualquier asignatura se puede obtener durante el cursado de la misma si se alcanza la condición P o bien rindiendo un examen final. En este último caso, los estudiantes deben inscribirse en el SISINFO, respetando su condición R o L en fechas pre-establecidas por la FCE y obteniendo una calificación comprendida entre cinco y diez. No obstante, los alumnos que desaprueban el examen final se pueden presentar a rendir en los siguientes Llamados, de igual o diferente Turno, sin límite de veces.

4.2.1. Las condiciones finales de cursado alcanzadas

En el período 2020-2022, sobre el total de ingresantes a la carrera de Contador Público, las proporciones de estudiantes que logran la condición final de cursado R en Matemática I son, respectivamente, el 69,12%, 63,52% y 26,22%; advirtiéndose una disminución en los porcentajes entre los ciclos académicos sucesivos, siendo muy notoria en el año 2022, donde cerca del 60% de los estudiantes no consigue aprobar las instancias evaluativas durante el cuatrimestre, comparando el porcentaje con el referido al año inmediatamente anterior (un 26,22% versus un 63,52%). Dentro de la categoría LPP, los valores por ciclo lectivo corresponden al 6,86%, 20,13% y 38,41%, respectivamente; a pesar de que la situación año tras año exhibe un incremento, la diferencia entre las proporciones de los años 2021 y 2022, si bien es muy significativa, es menor a la antes mencionada (alcanza el 47,59%). Ahondando en las proporciones de alumnas y alumnos que obtienen la condición LPF o LNC, los porcentajes se distribuyen cronológicamente en 19,6%, 6,92% y 33,54%, ejerciendo una mayor influencia los estudiantes clasificados como LPF, sobre todo en el año 2022 que representan el 30,49% (Tabla N° 1).

Tabla N°1: Condición final de cursado de los estudiantes de Matemática I por ciclo lectivo.

Condición final de cursado ¹⁰	Año 2020	Año 2021	Año 2022
REGULAR	69,12%	63,52%	26,22%
	26,47%	27,04%	71,95%
LIBRE	LPP: 6,86% - LPF: 9,8% - LNC: 9,8%	LPP: 20,13% - LPF: 5,03% - LNC: 1,89%	LPP: 38,41% - LPF: 30,49% - LNC: 3,05%

Fuente: elaboración propia en base a los datos extraídos del SISINFO de la UNRC.

4.2.2. Performance en los exámenes finales

⁹ R: aprobación de exámenes parciales o sus recuperatorios, LPP: no aprobación de los exámenes parciales ni de sus recuperatorios, LPF: inasistencia, al menos, a un examen parcial y a su recuperatorio, LNC: se inscribe en la asignatura, pero no participa del proceso de enseñanza-aprendizaje y, P: aprobación de exámenes adicionales a la condición regular.

¹⁰ De acuerdo con el SISINFO, los porcentajes que faltan para completar el 100% en cada columna, representan las proporciones de estudiantes a quienes no se les ha asignado condición final de cursado, es decir, el 4,41% en 2020, el 9,43% en 2021 y el 1,83% en 2022.

2022



Sobre un total de 644 inscripciones efectuadas para rendir el examen final de Matemática I en los diferentes Llamados correspondientes a los años comprendidos entre 2020 y 2022 se advierte que 309 y 335 son efectuadas, respectivamente, por ingresantes a la FCE en 2020 y 2021¹¹.

De las inscripciones realizadas por ingresantes a la asignatura en 2020, el 25,57% no se presenta a rendir, el 40,78% desaprueba el examen –lo que significa que deberá rendirlo en otra/s instancia/s– mientras que sólo el 33,68% aprueba la asignatura –aunque no se especifica si lo logra en el primer examen final que rinde–. Focalizando por condición R o L, la cantidad de inscripciones L son excesivamente inferiores a las R (7,76% versus 92%).

En el caso de las inscripciones realizadas por los ingresantes en 2021 para acceder a los exámenes finales, se percibe una situación similar. Considerando las inscripciones de los R, la cantidad de exámenes desaprobados es considerablemente más alta que la de los L (Tabla N° 2).

Tabla N°2. Inscripciones en los exámenes finales de los estudiantes inscriptos en Matemática I

	EXÁMENES FINALES DE INGRESANTES 2020						EXÁMENES FINALES DE INGRESANTES 2021			
	Llamados del año 2020		Llamados del año 2021		Llamados del año 2022		Llamados del año 2021		Llamados del año 2022	
	R	L	R	L	R	L	R	L	R	L
Ausentes	29	1	35	4	8	2	38	18	10	5
Desaprobados	65	2	41	9	7	2	128	38	26	6
Aprobados	74	2	23	1	3	1	46	5	15	0
Calificaciones	5, 6, 7, 8, 9		5, 6, 7, 8		5, 6, 8		5, 6, 7, 8, 9		5, 6, 7	
Mediana de la nota de aprobación	7		7		5,5		7		5	

Fuente: elaboración propia en base a los datos extraídos del SISINFO de la UNRC

5. Conclusiones

Sobre los datos estudiados en el contexto sociodemográfico de los ingresantes a Contador Público que cursan Matemática I en la FCE de la UNRC en el período 2020-2022, se percibe que, en general, son solteros, no tienen hijos a cargo y un reducido porcentaje realiza actividades laborales con escasa dedicación horaria. Sobre sus familias de origen, se advierten mayores proporciones de padres que madres, que desempeñan alguna actividad laboral remunerada, aunque en éstas se destaca una mayor formación académica. Estos resultados podrían estar indicando un entorno propicio para el desempeño estudiantil lo cual no incidiría respecto a la permanencia o desvinculación en el cursado de las actividades académicas.

¹¹ Salvo la información referida a las inscripciones correspondientes a los exámenes finales de los ingresantes en 2022.

2022



Sin embargo, el análisis sobre las condiciones finales de cursado y las calificaciones obtenidas en los exámenes finales de esta población de estudiantes, revela una disminución año tras año en la cantidad de alumnos que obtienen la condición R, siendo muy marcada en el año 2022. La cantidad de alumnos L se va incrementando, y en particular, los LPF y LNC son superiores en 2020. En cambio, en 2021 y 2022, se detectan más alumnos LPP, que se advierte como una situación preocupante ya que las cantidades de alumnos LPP frente a LPF conjuntamente con LNC, son muy similares. En lo que respecta a la performance de estos estudiantes en los exámenes finales, se percibe una importante proporción de ausentes y de estudiantes que rinden en varias ocasiones hasta conseguir aprobar la materia, siendo muy notable la cantidad de estudiantes que no logran aprobar Matemática I. Esto ocasionaría períodos de prolongación en los estudios de grado. El panorama sobre las condiciones finales de cursado L alcanzadas por los estudiantes de la FCE de la UNRC nos permite vincularlas en cierta medida con las categorías de deserción expuestas por Fritsch (descrito en Cerda González, 2002:22) “los que se matriculan en programas pero no participan; aquellos que se retiran luego de algún tiempo; los que participan, pero no cumplen con todas las tareas lo que los inhabilita para rendir los exámenes finales; aquellos que cumplen y participan cumpliendo con sus tareas, pero reprueban los cursos”.

Desde nuestra visión como investigadores en esta temática muchos han sido los interrogantes que nos hemos planteado a lo largo del presente estudio, entre ellos, ¿los resultados advertidos están ligados a los efectos ocasionados por la pandemia de COVID-19 que afectó a la población mundial? o ¿se refiere a una situación particular cuya causa origine potenciales estudiantes a desvincularse del sistema universitario? Además, ¿cómo se percibe el rendimiento académico estudiantil en otras asignaturas del CB?, ¿en ellas hay estudiantes que manifiestan características de rezago dentro de estas poblaciones?

A partir de nuestro rol como actores no vinculados directamente a la gestión académica y a la toma de decisiones, es nuestro propósito compartir con las autoridades sobre los resultados hallados en esta investigación y manifestar las inquietudes que coadyuven a revertir esta situación en Matemática I.

Como futuras líneas de investigación se pretende ahondar en la temática, a través de la realización de encuestas a los estudiantes que cursan el CB, considerados potenciales abandonadores por su desempeño académico durante el cursado y en los exámenes finales. Para identificar otras posibles características que pudieran estar influyendo en su desvinculación de los estudios superiores.

Referencias

- Álvaro, T. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Madrid: CENTRO DE PUBLICACIONES
- Bravo Guerrero, F.E., Illescas-Peña, L., & Peña Ortega, M.P. (2020). Trayectoria Académica de Estudiantes Universitarios. Podium, 37, 27-42. doi:10.31095/podium.2020.37.3. ENLACE DOI: <http://dx.doi.org/10.31095/podium.2020.37.3>
- Cerda González, C. (2002). Educación a Distancia: Principios y Tendencias. Revista Perspectiva Educacional, Instituto de Educación, 39-40, pp11-30.
- Edel Navarro, Rubén (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2),0. [fecha de Consulta 4 de septiembre de 2022]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Forteza Méndez, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. Revista de Psicología General y Aplicada, 132, 75-91.

2022



Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1),43-63. [fecha de Consulta 11 de septiembre de 2022]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>

González Tirados, R. M. (1990) Principales dificultades en el rendimiento académico en el primer año de carreras de Ingeniería», en *La Investigación educativa sobre la Universidad*. Madrid, CIDE, pp. 261-279.

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.

Mendoza, L., Mendoza, U., & Romero, D. (2014). Permanencia académica: una preocupación de las instituciones de educación superior. *Escenarios*, 12(2), 130-137.

Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J., & Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 215-234

Pérez, R. (1991). *La Universidad Nacional de educación a distancia. Aproximación a la evaluación de un modelo innovador*. Madrid. CIDE

Pineda Báez, Clelia. (2010) *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Bogotá: Universidad de La Sabana

Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México. DF, México: UNAM- ANUIES.

Trucchia S. (2014) *Análisis de los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Medicina*. Tesis. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/6507>

2022



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

Rafael David Acosta Torres, Universidad del Bío-Bío, racosta@ubiobio.cl

Resumen.

Los procesos evaluativos de la asignatura de matemática representan uno de los desafíos más complejos para los estudiantes, tanto en el inicio de su etapa escolar en educación básica, como en enseñanza Media y en la universidad para aquellos que estudian carreras afines a esa disciplina. En ese contexto, las evaluaciones de matemáticas y los elementos que componen su proceso de estudio a cargo del docente se transforman en exigencias que afectan el aprendizaje de los estudiantes por lo que adquirir el conocimiento matemático puede ser una tarea que les trae sentimientos o consecuencias negativas. Una de esta consecuencia es la deserción académica.

Este trabajo preliminar tiene como propósito determinar los factores del estrés académico en la evaluación matemática que afecta a los estudiantes universitarios, la relación de los estresores y las variables de deserción académica, variables de deserción y el proceso de evaluación, específicamente en universidad del Bío-Bío (Chile), en las asignaturas de matemática. Se implementó un enfoque cualitativo descriptivo, para obtener una visión particular de las experiencias y concepciones de los estudiantes de la carrera de pedagogía en matemáticas de la Universidad de Bío- Bío, al momento de enfrentarse a los procesos evaluativos; se busca determinar el grado de influencia del estrés en estos estudiantes y como éste se convierte en una posible causal de deserción académica.

Para su desarrollo, en este estudio se aplicó el test inventario SISCO del estrés Barraza (2007), instrumento que permite conocer el grado de estrés de los estudiantes. Para profundizar en algunos aspectos que no están en el test SISCO, se realizó un grupo focal con los participantes, con el fin que describan sus experiencias y concepciones sobre los procesos evaluativos y la afectación del estrés al momento de tomar la decisión de abandonar la carrera. Esto permitió indagar tanto en los aspectos de los procesos evaluativos en matemática, el estrés, las variables de deserción académica, como en su nivel de nerviosismo. Con el fin de obtener una perspectiva más amplia de la problemática investigada y para el análisis de los datos y su triangulación, se implementa el uso de varias estrategias en cada uno de los métodos de recogida de datos (grupos focales y test SISCO inventario del estrés académico). Al hacer esto, se contrastarán las dimensiones (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) con el fin de reducir los sesgos y los errores de interpretación de los estudiantes. Algunos resultados por dimensión concepción de la evaluación, la categoría que se encontró fue la evaluación centrada en el producto, Dimensión emociones al ser evaluado: La categoría encontrada fue Emociones y sentimientos, entre ellos fue la ansiedad y el estrés.

Palabras Clave: Evaluación Matemática, Estrés, Ansiedad, Deserción Académica.

2022



1. Introdução

La evaluación se ha convertido en un proceso para obtener información sobre el aprendizaje, formular juicios y tomar decisiones (Santillán & Zachman, 2008). Es decir, la evaluación y en particular la que se realiza por medio de exámenes, debería crear espacios de paz interior, confianza, construcción de conceptos y procesos. Sin embargo, lo observado y experimentado en las aulas de clases no resulta ser de esta forma, por el contrario, el resultado demuestra ser totalmente opuesto; por tanto, se infiere que la inseguridad que tienen los estudiantes frente a los procesos evaluativos puede afectar negativamente su rendimiento académico. De ahí, que exista una correlación entre el estado de la emocionalidad del aprendizaje del estudiante, la correcta aplicación de conocimientos académicos durante un proceso evaluativo y por supuesto, la continuidad en la carrera (García-Ros, Pérez, Pérez & Natividad, 2011). Quinquer (2000) lo caracteriza como un modelo sistémico de métodos cualitativos (la observación, las entrevistas, los diarios de clase, entre otros), orientados más a detectar las dificultades y a gestionar los errores, que a verificar resultados del aprendizaje.

De la anterior situación, se puede inferir que, donde el estrés es muy intenso se genera como consecuencia directa un rechazo del estudiante hacia el estudio de las matemáticas, como afirma Immordino-Yang (2010), estas respuestas son creadas por estímulos naturales que ponen a los estudiantes en un estado de alerta, además, como se mencionó en líneas anteriores, son un arma de doble filo, porque ellas pueden mejorar el aprendizaje o impedirlo, según Albuja(2018) este estado de alerta puede habilitar o deshabilitar mentalmente al estudiante ocasionando el estrés, el cual es un desequilibrante del organismo por influencia de estímulos físicos y psicológicos (Rabinoviche,2004); igualmente se le recomienda a los profesores de matemáticas buscar el equilibrio para evitar los ambientes estresantes. Y esto está relacionado con la deserción de los estudiantes como lo afirma Suarez &Diaz (2014) “Aunque la definición de deserción estudiantil continúa en discusión, existe consenso en precisarla como un abandono que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas”. Y estas variables pueden incitar a los estudiantes hacia el abandono de la carrera, al sentirse amenazados, por los altos niveles de estrés y desequilibrio emocional y físico

2. Marco Teórico

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

Al ser un desequilibrante del organismo puede causar daños físicos y psiquiátricos, tiene como consecuencias disminuir la calidad de vida de los individuos. Para las personas que manifiestan estrés

2022



se ven afectadas en el manejo de las situaciones puntuales, es decir se le dificulta el control de dicha situación o pueden ser inajenables para estas personas. De igual forma, el estrés puede alterar la calidad de vida del individuo y su salud mental, lo cual se define según Prieto (2008) como:

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

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

Específicamente en el área académica, el estrés aparece como respuesta ante las exigencias y presión de lograr mejores resultados en deberes, tareas y evaluaciones de los estudiantes, lo cual genera un impacto negativo con efectos adversos al bienestar emocional y mental en la comunidad estudiantil.

Al identificar la evaluación escrita como el instrumento de mayor recurrencia por los profesores, para medir los conocimientos, desde un enfoque psicométrico, se cae en un sobre uso del instrumento, según Yañez et al (2008), la evaluación escrita es el instrumento con mayor frecuencia de ser aplicado continuamente, la información recopilada de este instrumento no es utilizada para mejorar los procesos de aprendizajes, ni mucho menos para retroalimentar, se puede decir que esta función es casi nula, lo cual no permite tomar conciencia.

La abundancia de las críticas de este enfoque son diversas en la literatura científica, pero el interés de esta investigación es exponer la influencia del estrés que afecta a los estudiantes que enfrentan la evaluación matemática y propician la deserción académica. Para esta investigación es importante definir algunos conceptos que se enunciarán a continuación:

Lo primero es revisar los enfoques evaluativos, se definen la evaluación como instrumento de comunicación que facilita la construcción del conocimiento (Quinquer, 2000); en la actualidad existen los siguientes enfoques evaluativos en matemáticas:

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

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

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

El enfoque evaluación para el aprendizaje (1998): Según el grupo de evaluación de la reforma (ARG) la definición de la evaluación para el aprendizaje, de una manera más amplia y densa, que va más allá de recopilar y analizar los elementos de esta práctica, donde coexisten procesos de

2022



planificación, recopilación, diagnóstico, interpretación y la reflexión para el ajuste apropiado de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

3. Metodología.

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

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

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

4. Análisis y resultados

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

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
a) Concepciones de la evaluación en matemática	Evaluación centrada en el producto	Reducción del concepto en el instrumento. Medición estandarizada de los procesos de aprendizajes.
	Tipo de retroalimentación	Retroalimentación: refuerzo Retroalimentación: refuerzo

2022



DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
b) Emociones al ser evaluado	Emociones y sentimientos	Estrés
		Ansiedad
	Sobrecarga académica	Nivel de sobre carga moderado
		Nivel de sobre carga critico
c) Estresores	Personalidad del profesor	Aptitud-Metodología
		Actitud-carácter
	Presión Social y económica	Familiar-económica
		Proyección social-económica
e) Dimensión síntomas	Instrumento de evaluación	Pruebas escritas
		Trabajos grupales
		Resultado de evaluación:
		Calificación
		Dolor de estomago
		Perdida de sueño
	Síntomas físicos	Dolor de Cabeza
		Nivel de estrés alto
	Síntomas Psicológicos	Nivel de estrés moderado

Tabla 1. Resultados Entrevista Grupo focal.

Las preguntas están contempladas en TEST SISCO del estrés académico, según Barraza (2007) las observaciones que se hacen están basadas en las dimensiones. Para este análisis se presentarán los resultados de la Carrera Pedagogía en educación matemática, durante el grupo focal se presentaron 10 participantes, quienes consideraron la muestra del estudio. Es importante resaltar, que este número no constituye una muestra representativa. Es claro mencionar que esta prueba está formada por tres dimensiones: estresores, síntomas y reacciones que se describen en la estratificación de los niveles de estrés según Barraza (2007) desde 0 a 33 puntos se estratifica como un estrés leve; desde 34 a 66 se estratifica como un estrés moderado y de 67 a 100 se estratifica como un estrés profundo. A continuación, se presenta los siguientes resultados.

Participante	Valor del test	Estrato
1	68	PROFUNDO
2	60	MODERADO
3	61	MODERADO
4	58	MODERADO

2022



Participante	Valor del test	Estrato
5	68	PROFUNDO
6	59	MODERADO
7	72	PROFUNDO
8	58	MODERADO
9	49	MODERADO
10	50	MODERADO

c

a) Dimensión “Emociones al ser evaluado

Los estudiantes en situación de abandono de la carrera en Pedagogía en matemática al describir sus emociones mencionan que ellas generan efectos adversos, entre estos se encontró que los estudiantes generan ansiedad y estrés. Los efectos se manifiestan en algunas sensaciones como la ansiedad, irritabilidad, miedo, ira, excitación, resignación, culpabilidad y depresión (Jaureguizar & Espina, 2005).

Es de suma importancia, mencionar que algunos estudiantes manifestaron que estos efectos inciden en su concentración y su rendimiento académico. En relación con el test SISCO, los síntomas más con mayor ponderación es el ítem Ansiedad, angustia o desesperación. Esto quiere decir, que los estudiantes al enfrentarse a una evaluación son afectados por estas emociones.

b) Dimensión “Estresores”

De los estresores contratados en la recogida de datos, se obtiene que las situaciones y/o actores que más inquietan a los estudiantes es la sobrecarga académica (trabajos, exámenes disertaciones, etc.). Esta situación genera un nivel de alerta entre los estudiantes se encontraron dos subcategorías. Fueron descritas en el anterior análisis, una de ellas es un nivel de sobrecarga moderado, en esta subcategoría los estudiantes encuentran una satisfacción en realizar las tareas, lo cual se puede asociar con estrés positivo o como estrés, esto hace que las actividades sean, entretenidas, agradables y de buen gusto, pero no aburridoras. Cuando el estrés es manejable y el estudiante tiene capacidad para manejarlo se denomina estrés positivo.

En cambio, cuando el estrés no es manejable y sobrepasa la capacidad del estudiante de manejarlo se denomina estrés negativo, lo anterior se genera por una sobrecarga académica crítica. En los resultados del test SISCO se encontraron, que este ítem tiene una ponderación de 4.2. Lo cual es alta. De este aspecto de la sobrecarga también se encontró que el tiempo límite de la evaluación es el factor más volátil de este aspecto de la evaluación. Con 4.4 de ponderación, los estudiantes se sienten presionado por cumplir en los plazos las evaluaciones.

c) Dimensión “Síntomas”

Un síntoma muy común expresado por los estudiantes fue la ansiedad, esta categoría es interesante de analizar desde muchas miradas. La ansiedad es el estado del estudiante subjetivo de incomodidad,

2022



malestar, tensión, desplacer, y alarma y esto hace que el estudiante este molesto y la ansiedad es el resultado del estrés (Hernández, 2002, p. 221), en los resultados del test SISCO obtuvo una ponderación de 4.2, esto quiero decir que los estudiantes sufren de este síntoma, por otro lado, se desencadena el trastorno de sueño con una ponderación de 4.0.

d) Dimensión “Estrategias de afrontamiento”

Gracias a los resultados del grupo focal y test SISCO, se tiene una clara visión de las consecuencias del estrés en los estudiantes. Es importante saber que cada estudiante puede utilizar diferentes estrategias o técnicas de afrontamiento para hacer frente a una situación de estrés, de acuerdo con los recursos que le han sido más efectivos a lo largo de su vida. Por esta razón, las respuestas de los estudiantes fueron muy dispersas, sin embargo, estos buscan espacios con otras personas para conversar sobre sus problemas, por otro lado, en el resultado de test SISCO en el ítem “Habilidad asertiva” (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros) obtuvo una ponderación de 3,8.

5. Conclusiones Parciales.

Como una conclusión parcial se puede decir que los principales estresores son los desencadenantes de estrés frente a la evaluación en matemática: la sobrecarga académica, las pruebas escritas, las actividades grupales, metodología, rasgo y personalidad del profesor, el tiempo limitado para hacer el trabajo. Por último, un estresor que más inquieta a los estudiantes en el proceso de evaluación es la calificación. Sin embargo, en los diálogos de los estudiantes manifestaron que la modalidad clases online, es una de las situaciones que más desencadena ansiedad en los estudiantes. Y estos estresores se relacionan con la escasa capacidad de manejar el estrés que tiene los estudiantes frente a sus evaluaciones, genera un mal rendimiento académico y en consecuencia la deserción académica.

En términos generales, hay una crisis absoluta en la forma de evaluar las matemáticas universitarias. Y el profesor de matemáticas universitarias, mantiene la misma forma de evaluar que se emplea desde hace varias décadas. Es prudente ver investigaciones que muestran otras alternativas y que nos permiten crear una mejor concepción de la evaluación, por su puesto bajar los índices de deserción académica entre ellas y algunas perspectivas que nos muestra la teoría de la Educación Matemática. Resaltando algunas reflexiones de Diez-Palomar (2011), se necesita recuperar el aula como espacio de reflexión, debate y conformación de pensamientos originales. Una vez logrado esto, el problema del examen será totalmente secundario. Así como también, tener presente que la asignación de una calificación es un problema de la institución educativa y de la sociedad, no una cuestión intrínseca a la pedagogía. En consecuencia, un examen de matemáticas no es un simple acto de tomar de un taller cinco o diez preguntas. Es construir un escenario de pensamiento.

Referencias

- Albujar, P. (2018). Influencia del estrés en el proceso de aprendizaje del idioma inglés en la academia de Guerra aérea. *Jornal of education of human development* 7-4,56-44.
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencias de grupo. *Avances en Psicología latinoamericana*, 2 (26), 270-289.
- Barahona, P., Veres, E. y Aliaga, V. (2016). Deserción académica de la Universidad de Atacama, Chile. *Comuni@cción*, 7(2), 27-37.

2022



Cozolino, L., & Sprokay, S. (2006). Neuroscience and adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 110, 35-41.

Díez-Palomar, J. (2011). La formación de matemáticas para las familias. Una mirada desde la etnomatemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 4(2), 55-69.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L.A. (2011). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44-2, 143-154.

Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. *Metodología de la Investigación*. 4 ed. Ciudad de México, McGraw-Hill, 2006. Disponible en: https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

Immordino-Yang, M. & Faeth, M. (2010). The role of emotion and skilled intuition in learning. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 66-81.

Santillán, A & Zachman, P. (2008). Desventuras de la evaluación etnomatemática. *Revista Latinoamericana Etnomatemática*, 1(1), 26-36.

Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>

Swaffield, S. (2011) Getting to the heart of authentic Assessment for Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:4, 433-449, DOI: 10.1080/0969594X.2011.582838.

Prieto P., Marcia (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29 (84), 123-144. [Fecha de Consulta 14 de Octubre de 2020]. ISSN:0798-9792.

Rabinovich, G. (2004). *Inmunopatología molecular: Nuevas fronteras de la medicina*. Argentina: Editorial Médica Panamericana.

Retamoso, G. 2007. Educación y sociedad. *Civilizar*, 12(7), 175-176

Quinquer, D., et al. (2000). Evaluación como ayuda al Aprendizaje (Artículo 1: Modelos y Enfoques Sobre la Evaluación: el Modelo Comunicativo) (1a Ed) Barcelona: Graó, de IRIF, SL.

Yañez, V., Castro A., Castillo R., Catalán C. Y González M. (2008). Prácticas evaluativas de profesores de matemática de enseñanza media, con énfasis en la resolución de problemas. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 133-158.

Walker, S., Wachs, T., Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G., Pollit, E., et al. (2007). Child development: Risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet*, 369, 145-157

2022



LA IMPORTANCIA DEL ILLUSIO EN EL ALCANCE DE LA TITULACIÓN

Patricia Carvajal Olaya, Universidad Tecnológica de Pereira, pacarva@utp.edu.co

Resumen.

El interés por involucrarse, incluirse en un “juego social” específico, fue denominado por Bourdieu (1980) como *illusio*, y se refiere al sentido o nivel de importancia que tiene para una persona lo que sucede en ese “juego social”; es aquello que lo moviliza a emprender las acciones necesarias para participar y seguir acumulando los capitales indispensables que permitan mantener o alcanzar ciertas posiciones dentro del espacio social, consideradas estas, mejores que las actuales. En este escrito, se mostrarán los resultados obtenidos al investigar a los estudiantes persistentes¹², que se matricularon a la Universidad Tecnológica de Pereira¹³, entre los períodos académicos transcurridos entre 2015-1 y 2019-2 y se quedaron hasta el final contra todo pronóstico, dadas sus condiciones de origen social, marcadas por escasos capitales económico, cultural y social. Se encontró que tienen entre ellos, factores comunes responsables de sustentar su permanencia. Aquí se hará énfasis en el factor *illusio*, aquel, que los impulsa a comprometerse con las actividades requeridas por la vida universitaria y les ha inspirado en un sentido práctico a movilizar, todos los recursos posibles que los llevó o los está llevando hacia la graduación, aun en medio de condiciones desfavorables. Dado que la *illusio* está vinculada directamente a la posición que se ocupa dentro del espacio social, así como a la trayectoria que cada agente ha construido para alcanzar dicha posición (Bourdieu y Wacquant, 1992). Se develarán los distintos *illusio* que fueron evidenciados.

Palabras Clave: Permanencia, Illusio, Estrategias, Estado de Matricula

1. Introducción

1.1. Contexto de la investigación

La UTP fue concebida como una institución de carácter público para ofrecer educación superior, principalmente, a los jóvenes de los estratos socioeconómicos más bajos, en el departamento de Risaralda. En la actualidad, la UTP ofrece 7 doctorados, 35 maestrías, 9 especializaciones y 37 programas de profesionalización, cubriendo todas las áreas del conocimiento. Desde los inicios de su

¹² Este artículo se deriva de la tesis doctoral en educación con énfasis en educación superior titulada: LOS PERSISTENTES DE LA UTP. ¿En qué condiciones sociales algunos estudiantes universitarios clasificados en alto riesgo de deserción continúan sus estudios? La cual construye su objeto de estudio desde las bases de estudiantes matriculados a la Universidad Tecnológica de Pereira en el período de tiempo entre 2015-I a 2019-II.

¹³ Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), es una entidad oficial del orden nacional, creada según Ley 41 del 15 de diciembre de 1958, emanada del Congreso de la República. Vinculada al Ministerio de Educación Nacional, cuyo objeto es la educación superior, la investigación y la extensión. Situada en el departamento de Risaralda, en el suroccidente colombiano. Con un número de matriculados que asciende a 16.352 (92% en pregrado).

2022



funcionamiento, como se registró en el boletín estadístico institucional de 1961-1963, en el que se menciona que “el 72% de los matriculados tenían “recursos escasos””. En cifras del 2022, los denominados jóvenes de “escasos recursos” que provienen de los estratos socioeconómicos I (Bajo-Bajo) y II (Bajo) siguen representando el 74% de la matrícula total; la cual asciende a 16.352. De estos el 92% es de pregrado (15.120).

La composición socioeconómica de la población estudiantil de UTP no ha tenido variaciones a lo largo de la historia, pero el número de estudiantes de pregrado si ha crecido 60 veces, respecto a los 266 matriculados que tenía en 1963. Como se dijo antes, en 2022 la UTP cuenta con 15,120 estudiantes de pregrado y 1142 en posgrado. De este crecimiento, se derivó el uso desbordado de la infraestructura instalada, empezando a verse en la UTP: más estudiantes por curso, por laboratorio, por docente, por sala de cómputo, entre otras. Y aunque la institución ha intentado a lo largo de estos últimos años, acondicionarse a los requerimientos generados por el aumento de la población estudiantil, no logra adaptarse totalmente a ellos. De alguna manera esto incide en la deserción intersemestral de primer curso que alcanza una tasa del 20.62% (cifras del 2021-1).

Esta población estudiantil tiene características que, según referentes sobre la investigación en deserción, ejemplo, Tinto (2017), la hacen proclive al “problema del bajo rendimiento y abandono, especialmente [por ser] estudiantes “no tradicionales” provenientes de familias con menor nivel socioeconómico y capital cultural” y “deben ajustarse a las nuevas demandas académicas y sociales de la vida universitaria” este proceso de ajuste, deriva en un importante número de casos en el abandono de sus carreras, a pesar de las acciones institucionales estructuradas y sistemáticas que se implementan para ayudar a los jóvenes en su propósito de graduarse. Sin embargo, más allá de las acciones implementadas, es importante, conocer qué pasa con los estudiantes que se benefician de estas y continúan, mientras otros en sus mismas condiciones, no lo hacen.

1.2. Objetivos

En esta investigación se ha buscado: comprender cómo se han construido las trayectorias académicas desde el relato de los persistentes en entrevistas realizadas en sus propios espacios vitales; así mismo, develar los elementos claves en la configuración de la disposición del estudiante persistente hacia la carrera y cómo sus tomas de posición han contribuido al logro del buen rendimiento académico y la permanencia. Entre esos elementos verificar de qué manera el origen familiar ha influido en la configuración del habitus académico. Así como identificar que ha movilizó a cada estudiante a auto agenciarse para seguir en su carrera hasta el final.

1.3. Líneas teóricas utilizadas

Para realizar este ejercicio se utilizó la perspectiva constructivista-estructuralista propuesta por Pierre Bourdieu (1992) que, en términos metodológicos, invita a realizar los estudios de lo social en dos momentos Bourdieu (1987), en el primero, utilizar herramientas cuantitativas adecuadas para construir las estructuras objetivas (espacio de posiciones) o la identificación de categorías y sus respectivas relaciones. En el segundo, utilizar herramientas cualitativas que permitan recoger las experiencias de vida de los agentes, acercándose a la historia de construcción de sus disposiciones y

2022



tomas de posición para pensar y hacer, comprendiendo que ambas se corresponden al hábitus configurado, gracias a las posiciones ocupadas por los individuos en el mundo social y que fueron descritas en el primer momento. Por razones de espacio para la publicación, el presente artículo se describirá los resultados del segundo momento y en específico, aquello que ha resultado como hallazgo importante y es el papel de la *illusio* en la permanencia del estudiante. Si el lector desea revisar lo atinente al primer momento puede revisar Carvajal y Guevara (2021).

Este segundo momento es el *subjetivo o cualitativo*, que da cuenta de la relación subjetiva con el objeto de investigación, recupera las experiencias de los agentes y la especificidad de sus lógicas prácticas, desde las narraciones de los jóvenes y la manera como han actuado en pro de lograr su propósito de hacerse profesionales. Estas prácticas se entienden como las acciones que ellos y/o sus familias han ejecutado en la cotidianidad de sus vidas desde la primera infancia del estudiante, en su núcleo familiar, en la escuela o colegio, en el ambiente universitario, y que han contribuido en la configuración de las diferentes trayectorias de su vida; particularmente la académica. El análisis gira en torno a la búsqueda de elementos comunes entre los jóvenes, de manera que se pueda comprender qué los une en su propósito común de avanzar hacia la titulación, a pesar de haber sido detectados con tres o cuatro riesgos altos para la deserción (académico, económico, familiar y psicosocial). A continuación, se precisarán los elementos de análisis.

2. Metodología

El objeto de esta investigación está constituido por estudiantes, que fueron valorados por el Sistema Integrado de Alertas Tempranas (SIAT¹⁴) entre 2015-1 y 2019-1, en la que hay 13.190 estudiantes de primer ingreso a la UTP clasificados por el SIAT como riesgo alto, medio o bajo en los cuatro componentes mencionados. A estos jóvenes se les hizo revisión de su recorrido académico en la universidad, encontrando que cada semestre puede presentar una situación académica que conjuga dos posibles elementos: por una parte, el estado de matrícula (constante, intermitente, abandono) y, por otra, el desempeño académico según el promedio de nota semestral (bajo, aceptable, bueno).

Los 13.190 estudiantes se agruparon según la variable *estado de matrícula*, que resultó del cruce entre *permanencia y rendimiento académico*, generando nueve categorías o perfiles posibles. De ellas interesa tomar los estudiantes de la categoría *constante con buen desempeño*. En dicha categoría quedaron 4.088 estudiantes. Estos se caracterizan tanto por haber terminado la carrera o estar realizando sus estudios sin interrupciones (matrícula semestral continua), como por mantener promedios semestrales superiores a 3.7, en la mayoría de los periodos académicos cursados. Por otra parte, en la base de datos resultante de la valoración para el riesgo de deserción, realizada con el SIAT, se buscó el grupo de estudiantes con tres o cuatro riesgos altos, encontrando 187 en total.

¹⁴ (Sistema Integrado de Alertas Tempranas). Aplicativo informático que consta de un modelo matemático para realizar la medición probabilística del riesgo de deserción de los estudiantes de primer ingreso a la UTP y contempla cuatro grandes ejes centrales o componentes (económico, académico, familiar y psicosocial), los cuales están formulados como unidades funcionalmente independientes (ya que cada uno de ellos entrega una información específica) pero que también están interrelacionados entre sí, permitiendo comprender mejor la intercausalidad de los riesgos.

2022



Entonces, dado el interés de esta investigación, se compararon las dos bases de datos por el correspondiente identificador de cada estudiante y de esto resultó que había 36 estudiantes. De los cuales 4 tenían cuatro y 32 tres riesgos altos. Estos jóvenes han mantenido promedios que oscilan entre 3.7 y 4.6 durante todos los semestres de su trayectoria universitaria, siendo este el perfil de estudiante que se requiere explorar, por tratarse de jóvenes con múltiples riesgos altos y, a la vez, con buen rendimiento académico; perfil de quienes, hemos denominado estudiantes *persistentes*. Que representan el 0,2% del total de estudiantes observados

Se pretendió censar la población objeto de estudio, sin embargo, el tamaño de la muestra alcanzó un punto de saturación - como se conoce en el paradigma de investigación cualitativa- en el que se va elaborando una "construcción progresiva de la muestra" (Bertaux, 2005, p.26), hasta el momento en que nuevas entrevistas no entreguen información adicional y, más bien, se presenten patrones dentro del conjunto de relatos, que vayan dando cuenta de la dinámica del problema en estudio. Igualmente, cabe resaltar que se tuvo especial cuidado de captar la mayor variedad de testimonios posibles en aras de lograr la cantidad de información posible. Razón por la cual se entrevistaron estudiantes de los diferentes programas académicos, tratando de "recuperar al agente social productor de las prácticas y su capacidad de invención e improvisación ante situaciones nuevas" (Gutiérrez, 2002, p.53).

Para realizar un análisis diacrónico¹⁵ de lo que ha ocurrido con los estudiantes en su vida universitaria se partió de la primera entrevista¹⁶, que fue censal y se efectuó para todos los estudiantes nuevos que se matricularon a la UTP durante el período comprendido entre 2015-1 y 2019-1. Dicha entrevista contenía 65 preguntas que exploraban aspectos de sus vidas, en sus contextos familiares, económicos, académicos y psicosociales. Este ejercicio se ha realizado sistemáticamente desde el primer semestre académico del año 20015, en la primera semana de ingreso a clases. Luego se realizó una segunda entrevista a finales del 2020, tomando puntos clave de información de la primera con el propósito de conectar a los entrevistados con el problema de investigación. Cabe anotar que para algunos estudiantes ya habían transcurrido cinco años desde la primera entrevista, por lo que el abordaje con datos precisos de su pasado y explicarles por qué el SIAT los había clasificado en riesgos altos para una posible desertión de la vida universitaria¹⁷ fue fundamental para la comprensión de la importancia que han tenido sus acciones en su permanencia y les ayudó a recordar cada momento que pudiera dar pistas sobre por qué seguían avanzando, a pesar de todo. De alguna manera, y como rasgo de la interacción entre la investigadora y los estudiantes entrevistados, para ellos este encuentro

¹⁵ Según Boudon, explicar el "éxito escolar" con base en el origen social es hacer microsociología y convoca a la realización de estudios en el tiempo, utilizando sistemas de observación que permitan captar los efectos de los cambios que inciden sobre el sistema escolar en su conjunto (P.79).

¹⁶ A partir de la encuesta utilizada para la entrevista del SIAT, revisada por la Dra. Alicia Beatriz Gutiérrez en 2017 en aras de identificar cuáles variables, de las incluidas en el cuestionario, representaban capital económico, cultural o social, así como la precisión de aquellas que obedecían a tomas de posición de los estudiantes frente a la trayectoria construida por ellos antes de ingresar a la vida universitaria, y otros aspectos que no fueron incluidos en la primera entrevista pero que requerían ser explorados a fin de develar sus prácticas las de sus familias para continuar su formación profesional de manera ininterrumpida, fueron considerados en el guion de la segunda entrevista.

¹⁷ Fecha de nacimiento, nombres, escolaridad y ocupación de sus padres, nombre del colegio donde estudiaron, puntaje obtenido en pruebas SABER 11, número de personas por hogar, posición entre hermanos, tenencia de la vivienda, motivación manifestada para elegir la carrera, actividad del mejor amigo, tipo de conflictos presentes en el núcleo familiar, notas promedio semestrales, entre otras.

2022



se asimiló a un reconocimiento por el esfuerzo realizado por ellos y sus familias para permanecer en la carrera. Esta segunda entrevista se realizó de manera presencial entre noviembre de 2020 y febrero de 2021.

Tomando como punto de partida las preguntas correspondientes a los aspectos mencionados y según las experiencias narradas por los estudiantes, una vez que se sistematizaron y organizaron para su procesamiento en el software RQDA¹⁸, fue posible identificar algunos elementos claves alrededor de los cuales giraría el análisis. Del enlace entre ciertos patrones comunes detectados surgió la idea de un posible modelamiento de la realidad que envuelve al estudiante persistente, los cinco elementos que se identificaron dentro de los relatos son: Obstáculos identificados, figuras influenciadoras, estrategias ejecutadas, apoyos recibidos e *illusio* del estudiante. A continuación, se describirá en el apartado resultados como la *Illusio* es fundamental para responder: ¿Qué sostiene a los estudiantes de alto riesgo de deserción en su camino hasta la titulación?

3. Resultados

Dentro de los 23 persistentes entrevistados hasta el punto de saturación, se encontró a cuatro licenciadas en Pedagogía Infantil, dos de ellas haciendo estudios de maestría; seis ingenieros industriales, de los cuales cinco ya estaban próximos a empezar la práctica empresarial conducente a título; dos administradores del medio ambiente en semestres avanzados, una Química Industrial; dos ingenieros eléctricos, una estudiante de Licenciatura en comunicación educativa y un estudiante de Licenciatura en Artes Visuales, un Tecnólogo Industrial que iniciaba la profesionalización en Administración de empresas, un estudiante de Ingeniería Electrónica en último semestre de carrera; una estudiante de mitad de carrera en Ingeniería de Maderas y un Tecnólogo Industrial graduado; Un estudiante de Ingeniería de Sistemas; una estudiante de la Licenciatura en Bilingüismo.

Entre estos, el 78% había tenido obstáculos de origen familiar; 100% obstáculos de origen social; 43% obstáculos del ambiente académico; 39% obstáculos propios del individuo; 74% figuras influenciadoras del entorno cercano; 30% figuras influenciadoras del entorno externo; 52% recibieron apoyos externos; 61% apoyos del entorno universitario; 91% contaron con estrategias de la familia para ayudarlos a permanecer en la universidad y 100% uso estrategias propias para avanzar en sus carreras. Es notorio el esfuerzo realizado por estos jóvenes y el compromiso con su vida académica para haber o estar alcanzando logros tan importantes como la titulación universitaria, siendo casi todos ellos la primera generación de su familia en estudios superiores.

En la vida de todos los estudiantes hay una o varias figuras que han influenciado su decisión de ingresar a la educación superior y aunque esta(s) figura(s) sea(n) importante(s) también lo es el hecho de que, dado el volumen y la estructura de sus capitales de origen social humilde, a los persistentes el conjunto de obstáculos los golpea con mayor fuerza porque impacta la construcción de su trayectoria académica y, si bien tienen figuras influenciadoras, así mismo apoyos y un trazado de estrategias propias o de sus familias para contribuirles en algo que les sostiene con más firmeza, “que

¹⁸ Software RDQA es un paquete R para análisis de datos cualitativos. Una aplicación de software de análisis cualitativo gratuita (libre como en libertad) (licencia BSD). Funciona en plataformas Windows, Linux / FreeBSD y Mac OSX. RQDA es una herramienta fácil de usar para ayudar en el análisis de datos textuales.

2022



los atrapa en el juego” de la educación superior, y se vuelve su razón de ser para quedarse en la carrera y luchar hasta el final.

En primera instancia encontramos un estudiante que está convencido de la necesidad de titularse, el título se vuelve su meta, su *illusio*, su razón para estar en el “juego”, para quedarse en la universidad hasta su graduación, inclusive hasta para pensar que remotamente pueda estudiar un posgrado. La *illusio*, en algunos casos, está asociada al compromiso con la persona que le apoya — en la mayoría de los casos es la madre — para estudiar: “no quiere fallarle”. Otra *illusio* está marcada por el deseo de reconvertir a mediano plazo en capital económico el capital cultural adquirido con tal de “conseguir una mejor vida” o “salir de la maldita pobreza” y “devolverle a la familia el fruto de su esfuerzo”. También hay *illusio*(s) fortalecidos por el reconocimiento social “mi mamá está orgullosa y me dice que mis tíos y primos me admiran, por eso debo terminar la carrera”.

Otra *illusio* puede estar determinada por la responsabilidad que le demandan los grupos a los que pertenece el persistente. Se queda para responder a los colectivos que le reconocen. Pero la intensidad de la motivación para dominar cualquier tarea en una situación particular está determinada al menos por dos factores: el motivo de logro (deseo de logro) y la probabilidad de éxito (Sadock y Sadock, 2008). “Lo que me hacía quedar, es que yo ya había hecho invertir a mi familia, ellas dos allá en el pueblo haciendo todo por mí, entonces, eso es lo que me hacía quedar, yo pensaba tengo que terminar, ya luego yo trabajo y hago otra carrera, pero no puedo perder la matrícula que invirtieron en esos semestres, los pasajes, era todo, yo decía, no yo no puedo desistir” (*Estudiante N5, Administración Ambiental*).

En otro caso, hay motivos sociales, como la necesidad de reconocimiento y de logro, que también explican modelos de conducta (por ejemplo, estudiar con ahínco para sacar buenas notas) (Sadock y Sadock).

La motivación y sobre todo la identificación con la carrera logra una alta implicación en las tareas. El estudiante está entusiasmado, entregado, satisfecho con lo que hace, tiene alto nivel de concentración en su tarea. Para ellos su carrera es un disfrute por el saber, pueden pasar muchas horas desarrollando actividades académicas siempre con buena disposición hacia lo que hacen, el tiempo les trascurre muy rápido, siempre están comprometidos con todo aquello que su carrera les demande. En palabras de Charlot (2008) “para aquellos que son buenos alumnos, aprender es adquirir conocimientos, entrar en nuevos dominios del saber, comprender mejor el mundo y sentir ahí placer” (p.51).

4. Conclusiones y contribuciones

Pudo identificarse, en todos los casos que, *la illusio* estaba asociada con la posibilidad de mejorar las condiciones de vida del estudiante y su familia, a través de la reconversión del título profesional, que es capital cultural institucionalizado, transformable en capital económico, a su vez concretado en la posibilidad de llegar a un puesto laboral bien remunerado y alejado de las posibilidades objetivas actuales representadas en puestos de trabajo de baja calidad, sin estabilidad ni prestaciones, que son las que se ofrecen, regularmente, a los empleados con bajos niveles de escolaridad.

2022



En algunos casos el *illusio* está relacionado con el reconocimiento social o con el compromiso que el estudiante tiene con la persona de su familia que más ha apostado por la educación superior. Vale aclarar que el estudiante persistente, jugará, insistirá si tiene un mínimo de posibilidades de lograr su propósito. El juego se abandona cuando las esperanzas subjetivas están distantes de las posibilidades objetivas y el estudiante lo sabe, gracias al habitus que orienta sus prácticas y que le permite actuar identificando oportunidades y restricciones impuestas por la proveniencia socioeconómica de los jóvenes que quieren acceder y permanecer en la universidad pública en Colombia.

Lo que los estudiantes hacen para sobrevivir en la universidad no es ni resultado de la imposición de la estructura ni de su total libertad. Si bien, “el éxito en una tarea que la sociedad de hoy considera importante aporta una sensación de competencia” (Sadock y Sadock, 2008, p.38). También lo es que se requiere de motivación interna y sostenida para dedicarse a una actividad que demanda tiempo y recursos y el estudiante debe identificar que hay alguna probabilidad de lograrlo para aplicarse a la tarea. Es resignación, paciencia, pero también trabajo duro para que las esperanzas subjetivas se encuentren y encajen totalmente con las probabilidades objetivas que se abren cuando se accede a la educación superior, a pesar de todo.

Referencias

- Boudon, R. (1983). La desigualdad de oportunidades, la movilidad social en las sociedades industriales. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1980). El sentido práctico. Buenos Aires. Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. Wacquant, L. (1992). Una invitación a una antropología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina
- Bourdieu, P. (1987) Cosas dichas. Barcelona. España: Editorial Gedisa
- Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Carvajal y Guevara (2021) Características socioeconómicas y culturales en relación con la situación académica de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira: 2015-2019. Vol. 12 Núm. 1 (2021): Revista Cambios y Permanencias. Recuperado de: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/12397>
- Charlot, B. (2008). Relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. Montevideo. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Sadock, B. y Sadock, V. (2008). Kaplan y Sadock: Sinopsis de psiquiatría. New York. Estados Unidos: Editorial Walter Kluwer.
- Gutiérrez, B. (2002). Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu, Madrid. España: Tierradenadie Ediciones.
- Tinto, V. (2017). Completando la universidad. Repensando la acción institucional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Palermo.

2022



LOS POSIBLES DETERMINANTES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL ESTADO DE MATRÍCULA EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA¹⁹

*Patricia Carvajal Olaya, Universidad Tecnológica de Pereira, pacarva@utp.edu.co
Viviana Trejos Carvajal, Universidad del Valle, viviana.trejos@correounivalle.edu.co*

Resumen.

Las variables obtenidas en la entrevista de ingreso a la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), mediante el Sistema Integrado de Alertas Tempranas aplicada a los 13.190 estudiantes matriculados entre 2015-I y 2019-I para establecer el riesgo de deserción sumadas al historial académico del estudiante, registrado en las bases de datos institucionales, permitieron adelantar la investigación cuyo objetivo es establecer cuáles rasgos socioeconómicos y culturales están relación con el estado de matrícula o situación académica. Utilizando la herramienta estadística Regresión logística Multinomial (RLM) para dar objetividad a las hipótesis y tratando de identificar entre las variables disponibles en las bases de la UTP cuáles pueden estar influyendo para que un estudiante llegué a una de las nueve categorías posibles de situación académica como son: abandono con aceptable desempeño, abandono con bajo desempeño, abandono con buen desempeño, constante con aceptable desempeño, constante con bajo desempeño, constante con buen desempeño, intermitente con aceptable desempeño, intermitente con bajo desempeño, intermitente con buen desempeño. Entre estas categorías es de especial interés conocer que diferencia a los estudiantes de la categoría *constantes con buen desempeño* respecto del resto de categorías, en razón a que los primeros muy probablemente culminaran su carrera. Sobre estos aspectos se profundizará en el presente artículo que se deriva de la tesis doctoral en educación con énfasis en educación superior titulada: Los Persistentes de la UTP ¿En qué condiciones sociales algunos estudiantes universitarios clasificados en alto riesgo de deserción continúan sus estudios?

Palabras Clave: Abandono, Constante, Estado de Matrícula, Rendimiento Académico

¹⁹ La Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), universidad pública de orden nacional, cuya oferta académica inició en marzo de 1961, con programas en el área de ingenierías y tecnologías, que antes representaban el 95% de la matrícula total y ahora en 2022 representan solo el 55%. Puesto que se ha ampliado su cobertura a otras áreas del conocimiento como salud, artes y educación, logrando un crecimiento constante que pasó de 65 estudiantes en el año 1961 a 16.352 en el año 2022. Durante ese periodo la UTP ha ocupado el porcentaje más grande de la matrícula total en educación superior en el departamento de Risaralda (uno de los 33 departamentos en que se divide el territorio colombiano), aunque debe anotarse, que dicha participación porcentual ha disminuido del 42% hasta el 34% en los últimos años. A la fecha en que se escribe el presente informe, la UTP ofrece 40 programas de pregrado, 22 especializaciones, 34 maestrías y 8 doctorados.

2022



1. Introducción.

La UTP, históricamente, según la base de datos institucional, ha admitido cada período académico alrededor del 40% de los estudiantes inscritos, de un total de 80.413 registros que representan la población inscrita en el período comprendido entre el primer semestre del año 2006 hasta el segundo semestre del año 2019. Entre los admitidos, el 54% son matriculados. Por otra parte, como se registró en el boletín estadístico institucional de 1961-1963, se menciona que “el 72% de los matriculados tenían “recursos escasos”” es decir, provienen de los estratos socioeconómicos I (Bajo-Bajo) y II (Bajo). En cifras del 2022, los denominados jóvenes de “escasos recursos” siguen representando el 74% de la matrícula total; la cual asciende a 16.352. De estos el 92% es de pregrado (15.120).

Entre estos jóvenes y según la ventana de tiempo mencionada se obtiene la población objetivo del estudio, se tomaron datos de 13.190 estudiantes que se matricularon a la UTP entre el primer semestre de 2015 y el primero del 2019. El intervalo de tiempo escogido cumple con la condición principal de recoger los estudiantes que fueron entrevistados mediante el cuestionario de Alertas Tempranas para la posible deserción. Este consta de 65 preguntas, agrupadas en cuatro componentes, denominados Académico, Económico, Familiar y Psicosocial²⁰.

Es de resaltar que de los aspirantes a ingresar a la UTP en un 81% provienen, principalmente de los colegios oficiales y entre estos, los que ocupan primeros lugares en la inscripción a la UTP no están ubicados entre las mejores posiciones entre las pruebas de conocimiento que practica el Estado para el ingreso a la educación superior - Pruebas Saber 11-. De hecho, se encuentran lejos de las primeras 500 posiciones en estos resultados, lo que significa que están muy distantes de un buen desempeño en los conocimientos de las áreas, que la prueba evalúa, como son: lectura crítica, matemáticas, ciencias sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés.

En sus entornos familiares el nivel de escolaridad más alto alcanzado por las jefas de hogar es Bachillerato (Secundaria incompleta y completa, 49,2%) seguido del nivel universitario (23,8%). En cuanto a la ocupación de las madres de los inscritos a la UTP, también puede mencionarse que, la categoría de primera línea es oficios del hogar (39%), seguido de las trabajadoras profesionales (12,0%) y trabajadoras por cuenta propia (10,7%) y el 96% de los jóvenes manifestó que el ingreso de su hogar era máximo de 4 SMMLV

Estas cifras permiten ver que esta población estudiantil puede ser proclive al “problema del bajo rendimiento y abandono, especialmente [por ser] estudiantes “no tradicionales” provenientes de familias con menor nivel socioeconómico y capital cultural” y “deben ajustarse a las nuevas demandas académicas y sociales de la vida universitaria” este proceso de ajuste, deriva en un importante número de casos en el abandono de sus carreras, a pesar de las acciones institucionales estructuradas y sistemáticas que se implementan para ayudar a los jóvenes en su propósito de graduarse. Tinto (2017)

²⁰ Se puede ver el instrumento completo en <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17175>.

2022



2. Líneas teóricas utilizadas

Frente a los rasgos socioeconómicos y culturales en relación con la situación académica de los estudiantes, se hace necesario precisar los dos conceptos principales: dimensión socioeconómica y rendimiento académico. Vale aclarar que el primero es un concepto para el que hay varias posturas de análisis. Entre las propuestas teóricas más reconocidas desde la sociología, se encuentran las de Marx (1946), Weber (1944) y Bourdieu (1964). Las dos primeras se encontraron en un punto común y es la existencia de categorías (clases) desiguales entre las cuales se distribuyen los individuos dentro de la sociedad, de acuerdo con sus recursos poseídos, Bourdieu piensa de manera distinta sobre este tema. En esencia Marx y Weber defendieron una estratificación de clases. Para Marx (1946) había dos clases sociales: Burguesía y proletariado, cada individuo se ubica en una de ellas, dependiendo si es dueño o no de los medios de producción. Por su parte Weber (1944) se refirió a clase como un grupo humano que se encuentra en igual “situación de clase” entendiéndose esta, como el conjunto de probabilidades para proveerse de bienes, ubicar posición externa y el destino personal (p.242). en la mezcla de estas posibilidades, Weber identifica tres clases: propietaria, lucrativa y social. Distingue, además, a la clase económica, por su situación en el mercado, de la clase social que se forma por un conglomerado de situaciones conectadas entre sí por las oportunidades de movilidad social compartida, ya sea dentro de un mismo periodo vital o mediante la renovación generacional. (p.85).

Por su parte Bourdieu, rechaza la existencia de clases sociales preexistentes o teóricas, él las considera agrupaciones homogéneas de individuos diferenciados desde el punto de vista económico y social, en donde solo es posible separar con fronteras suficientemente borrosas como para darles total credibilidad. Él entiende la sociedad como un espacio de diferencias, un espacio social, que debe ser construido científicamente para explicar y predecir el mayor número posible de diferencias observadas entre agentes, denominados así por su capacidad de agenciamiento, estos son poseedores de capitales (económico, cultural, social) que, de acuerdo con su volumen, composición y la manera cómo los administren en el tiempo van a conceder al poseedor una posición, una situación o una clase dentro del espacio social. La tarea, según Bourdieu, es encontrar cuáles son los capitales de cada agente y como se relacionan con los de otros agentes para ubicarlo junto con ellos, en un grupo con el que guarda semejanzas. A la vez que lo distancia de otros con los que tiene profundas diferencias. De esta manera se construye un espacio social cuyo fundamento es la identificación de unas clases sociales reales y no teóricas, para la presente investigación las categorías de variables son las clases de Bourdieu.

La importancia de identificar los grupos radica en aumentar la posibilidad de conocer, explicar y predecir las razones que condicionan sus prácticas internas, pues entre ellos hay homogeneidad respecto de sus disposiciones e intereses, sus formas de hacer, de relacionarse con propios y externos marcando así las distancias sociales.

En cuanto al rendimiento académico, puede decirse que es el aprendizaje y el avance que hace el estudiante hacia la titulación. De hecho (Tinto, 1993) señaló que un buen rendimiento estará asociado a una tasa de graduación más elevada. En todo caso, para identificar si un estudiante tiene o no un buen rendimiento académico, es necesario un indicador objetivo que permita reconocerlo, frente a esto, diferentes investigaciones han utilizado el promedio de notas semestrales del estudiante, así

2022



como el número de créditos aprobados sobre el número de créditos matriculados. Para este estudio, particularmente, los análisis se apoyarán en el promedio de nota semestral.

Respecto del capital cultural, aquí se asume que en general cualquier capital es trabajo acumulado en forma de materia o interiorizado. (Bourdieu, 2000, p.131). Específicamente, el capital cultural es todo lo que se adquiere en formas de conocimiento, educación, habilidades, que adquiere un individuo, primero en su núcleo familiar, luego en su entorno social. De esta manera cada individuo, cada familia, cada grupo y cada clase social tienen su propio capital cultural, que los diferencia de los de las otras clases. Y este capital cultural combinado con otros capitales (económico, social y simbólico) será fundamental para que un individuo se mantenga en una posición dentro del espacio social o pueda en algún momento pasar a otras posiciones.

3. Metodología

Entre los intereses de la investigación está conocer qué rasgos socioeconómicos y culturales se relacionan con el estado de matrícula, por esto se trabajó sobre las siguientes variables para verificar el origen social de los aspirantes a ingresar a la UTP: Estrato socioeconómico de la vivienda según recibo de energía eléctrica; Facultad en la que se inscribió, programa académico, jornada (diurna, nocturna, especial), tipo de colegio donde hizo el bachillerato (oficial, privado), total de ingresos mensuales del hogar en términos de SMMLV; número de personas que dependen del ingreso tipo de tenencia de la vivienda; estado civil; sexo, cuántas hermanas y hermanos tiene el estudiante; cuántas personas viven en el hogar del estudiante, incluido el; en cuántos cuartos duermen las personas de su hogar; escolaridad del padre; escolaridad de la madre; ocupación u oficio de los progenitores; disponibilidad de internet; computador; libros físicos o electrónicos en el hogar (se excluyen revistas, periódicos, libros del colegio); naturaleza del colegio donde hizo el bachillerato (Oficial o Privado y las puntuaciones de los riesgos académico, familiar, psicosocial y económico arrojados por el modelo de alertas tempranas.

Para verificar entre las variables mencionadas, cuáles inciden en que el estudiante se clasifique en uno de los estados de matrícula y rendimiento, se acudió al uso de la técnica estadística conocida como regresión logística multinomial (Hosmer & Lemeshow, 1989) por cuanto esta permite establecer cuáles categorías de variables nominales u ordinales participan en la explicación de la ocurrencia de otra variable nominal (politómica) que sea de interés. Dando idea de la probabilidad de ocurrencia de las distintas categorías. En otras palabras, se trata de establecer entre las variables disponibles en las bases de la UTP cuáles pueden estar influyendo para que un estudiante llegue a una de las categorías de situación académica como: *abandono con aceptable desempeño*, *abandono con bajo desempeño*, *abandono con buen desempeño*, *constante con aceptable desempeño*, *constante con bajo desempeño*, *constante con buen desempeño*, *intermitente con aceptable desempeño*, *intermitente con bajo desempeño*, *intermitente con buen desempeño*.

La RLM requiere que se elija una categoría de referencia, que funcionará como la condicionante para el cálculo de probabilidades de ocurrencia de las categorías restantes de la variable considerada como dependiente. Ahora bien, definir la categoría a elegir depende de la pregunta de investigación que, en este caso, es conocer por qué los estudiantes permanecen, a pesar de tener más de un riesgo alto para la deserción. En atención a esto, entre las nueve categorías de la variable dependiente, se fijó la

2022



categoría “*constante con buen desempeño*” como condicionante para las restantes ocho categorías y se fue comparando respecto con estas a la luz de las significancias y los $EXP(B)^{21}$

Luego, se calculan los estadísticos que evidencian la bondad de ajuste del modelo para las variables independiente incluidas en él, buscando cuales son significativas para explicar la variable situación académica y rendimiento. Por ser variables cualitativas se busca la significancia asociada al resultado del estadístico de chi-cuadrado, cuya interpretación es la siguiente, si el valor es menor que 0,05, la variable en estudio está aportando en la clasificación de un estudiante en una situación académica específica. Las que no cumplen con el criterio se retiran del modelo, esto opera en conjunto con los estadísticos se dispone de los coeficientes de determinación, también conocidos como los pseudo R-Square, propuestos por Cox and Snell y Nagelkerke, los cuales han arrojado valores en el intervalo 0,284 y 0,291 respectivamente. En la literatura sobre este tema, se considera que si los valores de estos coeficientes están un intervalo entre [0,2 a 0,4] el modelo de estimación es de buena calidad en cuanto a ajuste y representación de la realidad de los datos y en caso de ser mayor a 0,4 el modelo, incluso, puede calificarse como de excelente ajuste.

Las variables significativas para explicar las categorías de la variable Situación académica, se clasificaron de la siguiente manera: capital económico del estudiante: materiales de trabajo (computador, internet, libros), espacio de estudio, estrato socioeconómico, jornada de estudio (este puede escogerse por conveniencia laboral), tiempo dedicado a actividades académicas, tenencia de la vivienda, Riesgo económico (Bajo, Medio o Alto). Otras consideradas como capital cultural: nivel académico de la madre, área del conocimiento, riesgo académico (Bajo, Medio o Alto). Y por último las variables de tipo demográficas: edad en intervalos y sexo. Como se mencionó antes, se habían introducido en el primer procesamiento, las variables: Riesgo Académico, Riesgo Económico, Riesgo Familiar y Riesgo Psicosocial. Se trata de variables categóricas en escala ordinal en las que el estudiante puede quedar clasificado en la escala: Bajo, Medio o Alto; dependiendo de los cálculos matemáticos realizados por el modelo del Sistema integrado de Alertas Tempranas para clasificarlos como tal; valga decir que el algoritmo del SIAT tiene un soporte disciplinar que incluye la sociología.

4. Resultados

En la lectura de datos en la técnica RLM, se buscan dos condiciones, la primera, que las significancias de los estadísticos estén por debajo del 5% y segundo que el $Exp(B)$ sea superior a 1. Esto ocurrió en las siguientes variables: 1) materiales de estudio $Exp(B) = 1,6$ indicando que la probabilidad objetiva de que un estudiante se ubique en una situación académica de abandono con bajo desempeño frente a quedar constante con buen desempeño se multiplica por 1,6 si no dispone de recursos como computador, internet o libros. 2) dedicación a actividades: estudiantes con dedicación solo por horas a las actividades académicas tendrán 1,6 más probabilidades objetivas de quedar en una situación académica de abandono con bajo desempeño frente a quedar constante con buen desempeño. 3) Igual

²¹ $EXP(B)$ o el odds ratio, es la manera de medir la importancia de las variables (categorías) dentro del modelo. Cuanto más grande sea este valor más relevante es la variable dentro del modelo. El estadístico odds ratio, se calcula como el cociente entre la probabilidad de que el evento ocurra sobre la probabilidad de que el evento no ocurra. La probabilidad del evento está dada por el cociente entre 1 sobre $1 + \text{exponencial} - (\beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_n X_n)$ donde los β_i son los parámetros estimados del modelo y las X_i son las variables explicativas.

2022



con Riesgo económico, cuya significancia 0,001 y $\text{Exp (B)} = 1,290$. Indica que estudiantes con Riesgo económico medio tendrán 1,3 más probabilidades objetivas de quedar en una situación académica de abandono con bajo desempeño frente a quedar constante con buen desempeño. 4) Respecto a Tenencia de la vivienda prestada o alquilada, con significancias 0,000 y 0,001 y $\text{Exp (B)} = 1,380$ y 1,343. Respectivamente, indican que estudiantes habitando con sus familias en viviendas prestadas por un familiar o en arriendo tendrán 1,4 más probabilidades objetivas de quedar en una situación académica de abandono con bajo desempeño frente a quedar constante con buen desempeño. ($\text{EdadR } 1 = 3$), tiene significancia 0,043 y $\text{Exp (B)} = 1,235$. Entonces los estudiantes que ingresan a la universidad con edad entre 22 y 24 tendrán 1,2 más probabilidades objetivas de quedar en una situación académica de abandono con bajo desempeño frente a quedar constante con buen desempeño. Las demás categorías, de las otras variables pueden estar relacionadas, pero no resultaron significativas, según RLM, para definir la situación académica abandono con bajo desempeño frente al constante con buen desempeño.

Por otra parte, el RLM permite interpretar resultados desde el ángulo de la disminución de posibilidades para estar en un estado de matrícula de referencia frente a otros estados. En ese orden de ideas se encontró que la probabilidad objetiva de que un estudiante quede en abandono con bajo desempeño frente a quedar constante con buen desempeño disminuye en: un 42% si la madre tiene un nivel de estudios de posgrado. También disminuye en un 65% si el estudiante está matriculado en un programa del área del conocimiento Agronomía, veterinaria y afines. - Disminuye en 58% si está matriculado en un programa del área de Educación. - Disminuye en 50% si se trata de estudiantes mujeres, es decir, las mujeres tienen menos riesgo de caer en abandono con bajo desempeño que de estar constantes con buen desempeño. - Igualmente, hay un decrecimiento del 62% si el riesgo académico es Bajo - Otra probabilidad que disminuye en 96% es ingresar a la universidad antes de los 18 años.

Comparando el estado de matrícula “*constante con buen desempeño*” (ver tabla 1, en anexo) que es en donde se espera estén la mayoría de estudiantes que ingresan a educación superior, frente a estar en cualquiera de los tres estados: “*abandono con bajo desempeño*”, “*intermitente con bajo desempeño*”, “*constante con bajo desempeño*” pudo observarse que estos últimos tienen factores comunes en los siguientes aspectos: escasez de materiales académicos como computador, libros y acceso a internet, si disponen de uno no disponen del otro; haber sido detectados con riesgo académico medio o alto al ingresar a la UTP; habitar en viviendas prestadas o en arriendo; haber ingresado antes de los 18 años a la educación superior; ser de género masculino; y dedicar solo horas a las actividades académicas.

Si bien los factores comunes encontrados son claves para definir el estado o situación académica de los estudiantes, en particular el que se refiere a “disponer solo de horas” para dedicarse a la actividad académica tiene una preponderancia dentro del ámbito universitario, por cuanto es necesario configurar y consolidar un habitus de estudio que permita incorporar y acumular capital cultural. Como se ha visto en los datos, la población estudiantil en investigación tiene origen social humilde y asociado a esto, también condiciones culturales, económicas y ambientales que lo ponen en desventaja frente a los requerimientos de saberes del mundo universitario, Entonces, se necesita aplicar esfuerzo, dedicación y disciplina para nivelar conocimientos a fin de aprender otros y para ello se debe disponer, principalmente de tiempo. Es decir, el capital cultural no se hereda per se, el

2022



capital cultural traducido en saber necesita de muchas horas de trabajo. En palabras de Charlot (2006, p.79) “nadie puede aprender sin una actividad intelectual, sin una movilización personal, sin hacer uso de sí. Un aprendizaje solo es posible si fue imbuido de deseo (consciente o inconsciente) y si hubo un involucramiento de aquel que aprende”. Si se es consciente de ello, el estudiante aumentará las probabilidades de estar en la universidad en situación académica *Constante con buen desempeño*.

5. Conclusiones y contribuciones

Con RLM se encontró que las variables de mayor aporte para explicar los estados de matrícula y el rendimiento son: Nivel académico de la madre, materiales disponibles (computador, libros e internet), espacio de estudio para actividades académicas, área del conocimiento en el que está su programa académico, sexo (hombre, mujer), estrato socioeconómico de la vivienda, jornada en que está matriculado, tenencia de la vivienda, riesgos académico y económico y tiempo de dedicación a las actividades académicas y edad menor a 18 años. El beneficio de este método es el descarte de un importante número de variables que, no ayudan en la comprensión del problema de investigación logrando así un modelo de análisis más parsimonioso.

De las evidencias anteriores se puede deducir que estar en cualquiera de los tres estados: “abandono con bajo desempeño”, “intermitente con bajo desempeño”, “constante con bajo desempeño” frente a estar en “constante con buen desempeño” tiene unos factores comunes en los siguientes aspectos: escasez de materiales académicos como computador, libros y acceso a internet; haber sido detectados con riesgo académico medio o alto al ingresar a la UTP; habitar en viviendas prestadas o en arriendo; haber ingresado después de los 22 años a la educación superior; ser de género masculino; y dedicar solo horas a las actividades académicas. Lo anterior permite concluir que el origen social junto con el económico y cultural si ejercen influencia en la definición de la situación académica de los estudiantes. Si bien, todos los factores comunes son claves para definir el estado o situación académica de los estudiantes, en particular, se quiere llamar la atención al que se refiere a “disponer solo de horas” para dedicarse a la actividad académica, por cuanto este tiene una preponderancia dentro del ámbito universitario, es decir, se necesita de tiempo para configurar y consolidar un habitus de estudio que permita incorporar nuevo conocimiento a fin de robustecer el capital cultural y propenderá por la permanencia del estudiante hasta la titulación.

Para lo anterior, no puede perderse de vista que la población bajo estudio tiene escasez de capitales económico, cultural y social, gracias a sus condiciones de origen, por lo tanto, sugerir a los estudiantes que dediquen tiempo para “nivelar” sus vacíos académicos, requiere apoyo desde el Estado. Si bien, este ha implementado un sistema de “becas” o créditos condonables, se necesita reforzar los acompañamientos, no se trata solo de escoger los estudiantes vulnerables más destacados en la secundaria y enviarlos con la “beca” a las instituciones de educación superior a que, prácticamente, se defiendan solos en ambientes nuevos para ellos, que pueden ser hostiles y a los que será difícil adaptarse.

2022



Referencias

Bourdieu, P. (2000). Poder, Derecho y clases sociales. Bilbao, España: Editorial Descleé de Brower, S.A.

Charlot, B. (2006). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Hosmer, D. & Lemeshow, S. (1989). Applied Logistic Regression. New York: Wiley Interscience

Tinto, Vincent (1987). Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press

Tinto, V. (2017). Completando la universidad. Repensando la acción institucional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Marx, Karl (1946) [1867]. El capital. Crítica de la economía política. Tomo I. Trad. de W. Robles de la 4ta edición alemana (1890). México: Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (1944). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Ciudad de México. México: Fondo de cultura económica.

Bourdieu, P. Passeron J. (1964). Los herederos: Los estudiantes y la cultura. Editorial labor. Barcelona: España

Apéndice I

Tabla 1. Resumen de pruebas de verosimilitud para constante con buen desempeño frente a abandono

Resumen de Pruebas de verosimilitud				
Effect	Criterios de ajuste del modelo	Likelihood Ratio Tests		
	-2 Log Likelihood of Reduced Model	Chi-Square	df	Sig.
Intercept	33869,244 ^a	0,000	0	
Nivel_Acad	33921,559	52,315	32	,013
materiales	33985,410	116,166	48	,000
Espacio_estudio	33908,334	39,090	24	,027
AREA_Conco	34705,762	836,518	40	,000
Sexo_R	34022,509	153,265	8	,000
Estrato_R	33958,679	89,435	32	,000
Jornada_R	33973,325	104,081	16	,000
Tiempo_Académico_R	33911,201	41,957	24	,013
Racademico2	34008,749	139,505	16	,000
REconomico2	33914,119	44,874	16	,000
Tenencia_Vivienda	33906,070	36,826	24	,046
EdadR1	35069,307	1200,063	24	,000

La estadística de chi-cuadrado es la diferencia en -2 log-verosimilitudes entre el modelo final y un modelo reducido. El modelo reducido se forma omitiendo un efecto del modelo final. La hipótesis nula es que todos los parámetros de ese efecto son 0.

a. Este modelo reducido es equivalente al modelo final porque omitir el efecto no aumenta los grados de libertad.

2022



MODELO PREDICTIVO DE LA MORTALIDAD ACADÉMICA DE UN PROGRAMA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS BASADO EN TÉCNICAS DE MACHINE LEARNING

Juana Valentina Mendoza Santamaría, Universidad Santo Tomás, juana.mendoza@usantoto.edu.co

Martha Susana Contreras Ortiz, Universidad Santo Tomás, martha.contreras@usantoto.edu.co

Alexander Toro Cruz, Universidad Santo Tomás, alexander.cruz@usantoto.edu.co

Resumen.

Las instituciones de educación superior se enfrentan al desafiante reto de prevenir la deserción estudiantil y, asimismo, los estudiantes experimentan diferentes problemáticas socioeconómicas, académicas, institucionales y personales que afectan su rendimiento y permanencia. Para mitigar el riesgo de la deserción estudiantil, la gran mayoría de las universidades han implementado distintas estrategias, tales como: la creación de organismos para el apoyo estudiantil, el desarrollo de sistemas de alertas tempranas, la disposición del servicio de monitorias académicas, la caracterización de los estudiantes, entre otras. Por su parte, en los programas de Ingeniería se han identificado áreas específicas con altos niveles de mortalidad y deserción académica, en especial las asignaturas del área de ciencias básicas. Muchos estudios han diagnosticado las causas de esta manifestación, debido a factores socioeconómicos, la débil preparación del área en la educación básica y media, la apatía de algunos de los estudiantes por estas asignaturas, entre otras. Los estudiantes de Ingeniería de Sistemas no se escapan de esta situación, a pesar que ellos manifiestan motivación por su carrera, algunos han desertado de sus estudios. Además, fenómenos recientes como la pandemia del COVID-19, también han influido en la mortalidad académica y retraso en la graduación o posterior deserción, debido a diferentes factores como la afectación económica, la no disponibilidad de los recursos tecnológicos requeridos y problemas de salud propios o de algún familiar.

El objetivo de este proyecto consiste en desarrollar un modelo predictivo con técnicas de Machine Learning, que permita identificar los casos de mortalidad académica que pueden influir en la demora de la graduación o que conlleven posteriormente a la deserción de los estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas en la Universidad Santo Tomás Seccional Tunja. El presente trabajo inicia con un análisis bibliométrico para recopilar información de investigaciones que hayan utilizado el aprendizaje automático en el estudio de la mortalidad y deserción académica. Asimismo, se indaga sobre las técnicas de Machine Learning que mejor se ajustan para el tema y las experiencias obtenidas a nivel internacional. Dentro de la información relevante que influye en el análisis de la situación académica de un estudiante, convergen diferentes factores, tales como: académicos, socioeconómicos, médicos, familiares, psicológicos y los reportes de la unidad de atención al estudiante. Sin embargo, la mayoría de ellos corresponden a contextos sensibles y de difícil acceso. Por lo cual, en este estudio se consolidó el dataset con la información académica de los estudiantes en una institución de educación superior. Cabe aclarar que la recopilación del dataset incluye la protección y el anonimato de los datos. Después, se aplica la ingeniería de características para

2022



determinar cuáles son las más relevantes para un predictor de deserción. De esta forma, se determina un modelo de aprendizaje automático óptimo para la predicción de la deserción estudiantil, en el programa de Ingeniería de Sistemas en la universidad. Este proceso se realiza mediante la comparación de índices de desempeño, al utilizar diferentes algoritmos de Machine Learning con la información previamente recopilada. Por último, se establece la validación del modelo propuesto, realizando una confrontación con datos recientes de los estudiantes, para determinar el rango de validez de la predicción. En esta etapa se implementa la técnica de validación cruzada.

El principal aporte de este trabajo está orientado a identificar los factores académicos asociados a la mortalidad estudiantil, con el propósito de apoyar la predicción de casos que representen riesgo de deserción académica, en instituciones de educación superior. El resultado de este proyecto servirá de insumo para la siguiente fase, que consiste en la construcción de un sistema de reportes que permita la integración y la visualización de los resultados obtenidos al ejecutar el modelo predictivo.

Palabras Clave: Deserción Estudiantil, Educación Superior, Ingeniería de Sistemas, Machine Learning, Mortalidad Académica.

1. Introducción

Teniendo en cuenta los procesos de calidad, autoevaluación y autorregulación que siguen las instituciones de educación superior, se destaca un factor de gran importancia para la caracterización del proceso de los estudiantes y es la permanencia. Este factor se ve alterado por diferentes circunstancias que enfrentan los estudiantes, los cuales pueden variar entre instituciones, programas académicos, regiones, periodos académicos, entre otros.

A partir de lo anterior, surge el interés de proponer un proyecto que se centra en cómo predecir la deserción académica con base en los datos históricos de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas de la USTA Tunja. Además, es importante establecer la tipología de los datos recolectados, para poder determinar cuáles son los factores influyentes en la deserción académica estudiantil.

El modelo predictivo propuesto es una herramienta que puede apoyar a los directivos de UDIES (Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil), y el Departamento de Registro y Control con la toma de decisiones y mecanismos, para la prevención de la deserción académica en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Sistemas de la USTA Tunja. Cabe resaltar que, el modelo propuesto genera predicciones a partir de solicitudes, las cuales constituyen un insumo significativo para la atención oportuna a los estudiantes.

La población objetivo de esta investigación son los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Sistemas, no obstante, este modelo puede ser replicado en otras facultades de la universidad. Comúnmente, las facultades llevan a cabo procesos de calidad para identificar oportunidades de mejora, y generar acciones que favorezcan la permanencia y minimicen la deserción estudiantil. Actualmente, esta labor se apoya de la plataforma SIIM (Sistema Integrado de Información Multicampus) y el sistema SAC (Sistema Académico), sin embargo, esto requiere un alto porcentaje de intervención humana. Mediante la aplicación de este modelo estos procesos pueden ser más ágiles y precisos.

2022



En la comunidad estudiantil cada miembro tiene un proyecto de vida que involucra al individuo y a su entorno más cercano, y no debe limitarse a un número que hace parte de una estadística. No obstante, las estadísticas contribuyen a identificar la tendencia de los casos de estudio, y permiten apoyar la toma de decisiones y acciones de mejora según se requiera.

La deserción estudiantil es un parámetro de estudio para dar seguimiento al comportamiento y posibles fluctuaciones de la vinculación y permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas. En el caso de la Facultad de Ingeniería de Sistemas en los periodos del 2008-1 a 2015-1, el número de estudiantes matriculados era relativamente bajo, por lo cual, los casos de deserción eran más notorios. A partir del 2016, se evidenció un crecimiento progresivo de vinculación y permanencia de estudiantes, que se sigue manteniendo a la fecha. Sin embargo, aún se presentan casos de deserción estudiantil relacionados con el bajo rendimiento académico en las asignaturas del área de ciencias básicas. También, desafortunadamente algunos estudiantes atraviesan por diferentes problemáticas socio-económicas, personales, familiares y médicas que pueden afectar su desempeño académico.

Para la Universidad Santo Tomás Seccional Tunja es fundamental tomar acciones preventivas, para reducir las tasas de deserción académica en los estudiantes, y dar acompañamiento oportuno a la comunidad estudiantil. Por lo tanto, este proyecto plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo predecir el riesgo de deserción académica de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de sistemas, mediante técnicas de Machine Learning?

2. Resultados

La metodología empleada para este proyecto fue CRISP-DM (Cross Industry Standard Process for Data Mining), la cual está compuesta por 6 fases iterativas (Schröer et al., 2021): a) Comprensión del negocio, b) Comprensión de los datos, c) Preparación de los datos, d) Modelado, e) Evaluación y f) Despliegue.

Este trabajo hace parte de un proyecto final de grado de una estudiante de Ingeniería de Sistemas. A la fecha, se han desarrollado las primeras 3 fases de la metodología CRISP-DM.

La primera fase de este proyecto consistió en la búsqueda sistemática de información sobre estudios relacionados con la implementación de técnicas de Machine Learning, orientados a predecir la deserción académica en instituciones de educación superior. Para ello, la cadena de búsqueda utilizada fue la siguiente: “Student dropout” + “Machine Learning”. En la Figura 1, se describe el proceso de selección, mediante la representación de un diagrama de flujo. Cabe resaltar que las cadenas de búsqueda utilizadas para excluir los estudios fueron: MOOC, LMS (Sistema de gestión de aprendizaje), e-learning, online, y escuela media.

2022

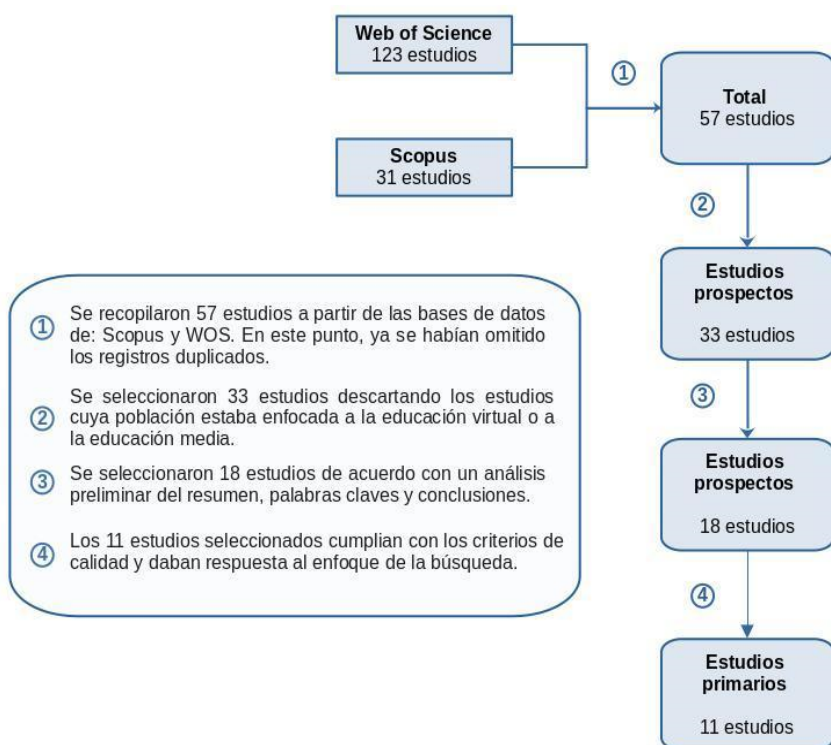


Figura 1. Diagrama de flujo búsqueda sistemática de literatura.

Además, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Los estudios deben de estar escritos en inglés.
- Los estudios deben de ser publicados a partir del año 2017 en adelante.
- Los estudios deben de estar enfocados a una población de educación superior con modalidad presencial.
- Los estudios corresponden a artículos de revista o artículos de conferencias.
- Los estudios deben de incluir técnicas de Machine Learning o de minería de datos.
- Los estudios deben aportar valor al presente proyecto y contribuir a dar respuesta a la pregunta de investigación.

Adicionalmente, para la recopilación y análisis de los artículos se emplearon las herramientas software VOSviewer y ScientoPy, las cuales permitieron realizar filtros para identificar los clusters más relevantes.

Una vez seleccionados los estudios primarios, se extrajo información relevante, tal como se presenta en la Tabla 1. Allí se pueden apreciar los factores de deserción estudiantil asociados y los algoritmos implementados de Machine Learning, con mejor porcentaje de Accuracy de cada uno de los estudios primarios.

2022



Tabla 1. Caracterización de estudios primarios.

ESTUDIO	REFER.	AÑO	FACTORES DE DESERCIÓN	ALGORITMOS DE MACHINE LEARNING
Predicting student dropout: A machine learning approach	(Kemper et al., 2020)	2020	Académicos Personales	Logistic Regression Decision Tree
Student dropout prediction	(del Bonifro et al., 2020)	2020	Académicos Personales	Support Vector Machine Linear Discriminant Analysis
Supervised learning in the context of educational data mining to avoid university students dropout	(K. J. O. de Santos et al., 2019)	2019	Académicos	Decision Tree Random Forest Support Vector Machine
A real-life machine learning experience for predicting university dropout at different stages using academic data	(Fernandez-Garcia et al., 2021)	2021	Académicos	Support Vector Machine Ensemble model Random Forest
Educational data mining: Analysis of drop out of engineering majors at the UnB – Brazil	(da Fonseca Silveira et al., 2019)	2019	Académicos Socioeconómicos	Generalized Linear Model Random Forest Gradient Boosting Machine
EvolveDTree: Analyzing Student Dropout in Universities	(G. A. S. Santos et al., 2020)	2020	Académicos Socioeconómicos	Decision Tree
Predictive modelling of student dropout using ensemble classifier method in higher education	(Hutagaol & Suhajito, 2019)	2019	Académicos Socioeconómicos Personales	Ensemble model Naïve Bayes K-Nearest Neighbor
Analysis of first-year university student dropout through machine learning models: A comparison between universities	(Opazo et al., 2021)	2021	Académicos Socioeconómicos Personales	Random Forest Gradient Boosting Decision Tree Decision Tree
Predicting First-Year Computer Science Students Drop-Out with Machine Learning Methods: A Case Study	(Maksimova et al., 2021)	2021	Académicos	Naïve Bayes Support Vector Machine Neural Network
Application of decision trees for detection of student dropout profiles	(Timaran Pereira & Caicedo Zambrano, 2017)	2017	Académicos Socioeconómicos Personales	Decision Tree
A machine learning approach to identifying students at risk of dropout: a case study	(Lottering et al., 2020)	2020	Académicos Socioeconómicos Personales	Support Vector Machine Logistic Regression Decision Tree

En el proceso de revisión de literatura se lograron identificar los factores más influyentes en la deserción estudiantil, donde se destacan los aspectos académicos, socioeconómicos y personales. Sin

2022



embargo, los dos últimos factores incluyen información sensible y de difícil acceso, por lo cual comúnmente representan una limitación para este tipo de proyectos.

Con base en la información recopilada, se puede concluir que los algoritmos de Machine Learning que obtuvieron mejores resultados fueron: Decision Tree (DT), Support Vector Machine (SVM) y Random Forest (RF).

Para la segunda y tercera fase se procedió a recopilar los datos correspondientes al rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas, durante los periodos 2018-1 al 2021-2. Esta información fue suministrada por las dependencias de Registro y Control y UDIES de la Universidad. Aunque, dentro de los factores más influyentes en la deserción estudiantil se destacan los aspectos académicos, personales y socioeconómicos (Ver Tabla 1), el presente estudio se enfocó en los factores académicos.

El dataset obtenido incluyó 5945 registros. Para la fase de preparación se procedió a normalizar los datos y se realizó un ajuste para garantizar la protección de la información. En la Tabla 2 se presentan los campos que conforman el dataset.

Tabla 2. Campos del dataset.

CAMPO DATASET	NOMBRE	TIPO DE DATO
stu_id	Código del estudiante	Numérico
stu_gender	Género del estudiante	Numérico (F = 0 o M = 1)
stu_level	Nivel del estudiante	Numérico (1 - 10)
period	Período académico	Numérico (1 - 8) 20181, 20182, 20191, 20192, 20201, 20202, 20211, 20212
sub name	Nombre de la asignatura	Numérico (1 - 5) Área Ciencias Básicas, Área Básicas de Ingeniería, Área Ingeniería Aplicada, Área Socio-Humanística, Área Institucional
sub_level	Nivel de la asignatura	Numérico (1 - 10)
teacher_id	Código del docente	Numérico consecutivo (1 - 127)
sub_repeated	Cantidad de veces que el estudiante ha cursado la asignatura	Numérico (1 - 5) Primera vez, segunda vez, tercera vez, cuarta vez, quinta vez
sub_absences	Fallas de asistencia en la asignatura	Numérico
fist_grade	Primera nota del corte del estudiante	Flotante
second_grade	Segunda nota del corte del estudiante	Flotante
third_grade	Tercera nota del corte del estudiante	Flotante
supp_aproved	Aprobación de la habilitación del estudiante	Numérico (0 = Sí, 1 = No, 2 = No presentó el examen)
final_grade	Nota final del estudiante	Flotante
stu_average	Promedio acumulado del estudiante	Flotante

2022



En el análisis de los datos se incluyeron los lineamientos estipulados por la universidad, donde se indica que un estudiante se encuentra en riesgo académico si cumple alguno de los siguientes requisitos: a) el promedio acumulado del estudiante es inferior a 3.5, o b) si está cursando por segunda o más veces una asignatura y la pierde nuevamente.

En la fase de modelado se definieron los algoritmos a implementar, basados en la revisión de la literatura y en las pruebas realizadas con los datos ajustados.

Con base en lo anterior, se implementaron los algoritmos de K-Nearest Neighbor, Gaussian Naive Bayes y Support Vector Machine en el dataset del rendimiento académico de los estudiantes y se alcanzó un accuracy de 88.3095%, 87.2161% y 86.1227% respectivamente.

Otros algoritmos implementados fueron Decision Tree, Random Forest y Logistic Regression. Sin embargo, todos ellos presentaron sobreajuste en los resultados.

Con la información del dataset, se procedió a establecer las alertas del modelo sobre una posible deserción estudiantil (parámetro de salida). A partir de lo anterior, se identificaron los factores que más impactaron este parámetro: repeticiones de asignatura e inasistencias. Por otra parte, los resultados de las notas obtenidas en cada corte académico, presentaron una alta correlación entre sí.

3. Conclusiones

Este trabajo suministra una herramienta que apoya a las instituciones de educación superior en la implementación de escenarios de ingeniería de características, aplicación de algoritmos y técnicas de aprendizaje automático. Además, aplica una reflexión del estatus quo de los programas de ingeniería de un país latinoamericano, con respecto a la mortalidad y deserción académica.

La comunidad científica encontrará en este trabajo herramientas para apoyar la predicción de mortalidad académica en programas distintos a la Ingeniería de Sistemas.

Según los resultados de este estudio, las instituciones educativas deben enfocar sus esfuerzos para el seguimiento de estudiantes en repitencias, en el control de asistencias a clase, debido a que son los factores predominantes en la predicción de la mortalidad académica de los estudiantes.

Como trabajo a futuro se propone complementar la información del dataset, con datos de otros programas, teniendo en cuenta características distintas a las académicas. Además, se plantea probar con otros algoritmos de Machine Learning, configurando los parámetros de modo que se ajusten a los datos históricos, en especial algoritmos de Deep Learning, mediante redes convolucionales.

Referencias

- Da Fonseca Silveira, R., Holanda, M., de Carvalho Victorino, M., & Ladeira, M. (2019). Educational data mining: Analysis of drop out of engineering majors at the UnB - Brazil. Proceedings - 18th IEEE International Conference on Machine Learning and Applications, ICMLA 2019, 259–262. <https://doi.org/10.1109/ICMLA.2019.00048>
- De Santos, K. J. O., Menezes, A. G., de Carvalho, A. B., & Montesco, C. A. E. (2019). Supervised learning in the context of educational data mining to avoid university students dropout. Proceedings - IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 2019, 207–208. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2019.00068>

2022



Del Bonifro, F., Gabbrielli, M., Lisanti, G., & Zingaro, S. P. (2020). Student dropout prediction. *International Conference on Artificial Intelligence in Education*, 12163, 129–140. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52237-7_11/TABLES/3

Fernandez-Garcia, A. J., Preciado, J. C., Melchor, F., Rodriguez-Echeverria, R., Conejero, J. M., & Sanchez-Figueroa, F. (2021). A real-life machine learning experience for predicting university dropout at different stages using academic data. *IEEE Access*, 9, 133076–133090. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3115851>

Hutagaol, N., & Suharjito, S. (2019). Predictive Modelling of Student Dropout Using Ensemble Classifier Method in Higher Education. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal*, 4(4), 206–211. <https://doi.org/10.25046/aj040425>

Kemper, L., Vorhoff, G., & Wigger, B. U. (2020). Predicting student dropout: A machine learning approach. *European Journal of Higher Education*, 10(1), 28–47. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1718520>

Lottering, R., Hans, R., & Lall, M. (2020). A machine learning approach to identifying students at risk of dropout: a case study. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(10), 417–422. <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2020.0111052>

Maksimova, N., Pentel, A., & Dunajeva, O. (2021). Predicting First-Year Computer Science Students Drop-Out with Machine Learning Methods: A Case Study. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1329, 719–726. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9_70

Opazo, D., Moreno, S., Álvarez-Miranda, E., & Pereira, J. (2021). Analysis of first-year university student dropout through machine learning models: A comparison between universities. *Mathematics*, 9(20). <https://doi.org/10.3390/MATH9202599>

Santos, G. A. S., Belloze, K. T., Tarrataca, L., Haddad, D. B., Bordignon, A. L., & Brandao, D. N. (2020). EvolveDTree: Analyzing Student Dropout in Universities. *International Conference on Systems, Signals, and Image Processing*, 2020-July, 173–178. <https://doi.org/10.1109/IWSSIP48289.2020.9145203>

Schröer, C., Kruse, F., & Gómez, J. M. (2021). A Systematic Literature Review on Applying CRISP-DM Process Model. *Procedia Computer Science*, 181, 526–534.

Timaran Pereira, R., & Caicedo Zambrano, J. (2017). Application of decision trees for detection of student dropout profiles. *Proceedings - 16th IEEE International Conference on Machine Learning and Applications, ICMLA 2017*, 2017-December, 528–531. <https://doi.org/10.1109/ICMLA.2017.0-107>

Agradecimientos

A la Universidad Santo Tomás, agradecemos el apoyo recibido de sus dependencias y por ser el ente financiador de este proyecto.

2022



NUEVOS FACTORES QUE PROVOCAN ABANDONO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO, DERIVADOS DE LA PANDEMIA DE COVID-19

Fabiola Faúndez Valdebenito – Universidad Católica del Maule – ffaundez@ucm.cl

Rodrigo Monné De la Peña – Universidad Católica del Maule - rmonne@ucm.cl

Resumen.

A nivel global como es sabido, la pandemia de COVID-19 ha dejado, además de las terribles consecuencias en la salud de millones de personas en el mundo, impactos y desafíos profundos en varios ámbitos de la vida. En particular, en educación y en la forma de comprender, enfrentar y ofrecer alternativas de solución al problema del abandono en educación superior. Especialmente relevante se considera la necesidad de incluir y considerar, además de los factores tradicionalmente atribuidos como causantes de deserción y abandono, otros factores que provocan tan grave fenómeno. Estos otros factores están particularmente relacionados con la pandemia que enfrentamos “la transición hacia la educación a distancia de emergencia se ha acompañado de otros impactos no menos importantes para los distintos actores, aunque probablemente menos visibles y documentados todavía” (Pedro, 2020)

En el contexto antes reseñado, este trabajo analiza, a través de la metodología de investigación documental, 132 documentos (libros, artículos científicos) desde donde se derivan factores, distintos de los tradicionalmente considerados, a la vez que también, nuevos desafíos a tener en cuenta, en la búsqueda de estrategias e intervenciones que propicien su atención integral.

Como resultado del estudio realizado, se levantan dos categorías de factores: los primeros, aquellos ya tradicionalmente asociados al megafenómeno de abandono de estudios superiores. Una segunda categoría para efectos de esta indagación surge a causa de la pandemia influyendo también con fuerza en la deserción y el abandono de estudios superiores.

En este trabajo, como resultado, se describen los factores asociados a ambas categorías mencionadas, proponiendo particularmente para los relacionados con la segunda categoría, lineamientos para abordarlos, postulando que es necesario reforzar, crear o modificar las estrategias e intervenciones que hasta la fecha, se han venido aplicando para tender a la solución de las problemáticas de la deserción y el abandono, solamente teniendo en cuenta los factores tradicionales. Se refuerza la idea que se debe desplegar un esfuerzo diferente en consideración de estos factores emergentes a raíz de la pandemia, lo que debe conducir a integrar nuevas estrategias para mitigar la deserción y el abandono de estudios universitarios.

Palabras Clave: Abandono en Educación Superior, Factores de Deserción en Educación Superior, Pandemia y Educación Superior

2022



1. Introducción

Durante las últimas décadas el fenómeno del abandono de los estudios universitarios ha concitado cada vez más estudios, investigaciones y foros de discusión en la medida que las teorías y modelos que se construyen al respecto relevan, sin lugar a dudas, el impacto que tiene este fenómeno en el desarrollo económico, educacional, social y cultural de los países. Inclusive, muchos autores se han dedicado a categorizar estos tipos de estudios. Es así por ejemplo que Álvarez y López (2017) reconocen tres líneas de desarrollo sobre este fenómeno:

- La primera tiende a establecer límites sobre la visualización conceptual y teórica del problema del abandono y/o la deserción, según la posición que se adopte.
- La segunda se aboca a la revisión de variables, factores y ámbitos que motivan el abandono o deserción de estudios superiores universitarios.
- La tercera, se concentra en las estrategias de prevención y fomento de la permanencia y el logro exitoso de los estudios universitarios.

Este trabajo se centra, como objetivo central, en la segunda de las líneas descritas, siguiendo la clasificación de los autores señalados. Particularmente, en la revisión de factores que motivan el abandono o deserción de estudios universitarios y, sobre todo, distinguiendo aquellos que se han sumado y relevado para que este fenómeno potencialmente ocurra, considerando la terrible emergencia sanitaria de COVID-19 que hemos vivido en los últimos años. Se pretende responder a la pregunta de investigación ¿qué otros factores que influyen explícitamente en la deserción o abandono de la educación superior han surgido como impacto de la pandemia de COVID-19?

2. Metodología

Para efectuar este estudio se ha utilizado metodología cualitativa, particularmente investigación documental. Siguiendo a Guerrero Dávila (2014) la investigación documental es una de las técnicas de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos, resultados de investigaciones, memorias de eventos entre otros.

En el contexto de la metodología utilizada, se revisaron bases de datos especializadas, así como también el repositorio de ponencias de Congresos CLABES (Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior). Fruto de estas consultas se seleccionaron 132 artículos relacionados con el tópico central de este trabajo (dada la extensión fijada para este escrito, no se pueden mencionar todos los artículos consultados aquí).

El criterio principal considerado en esta selección fue que las publicaciones tuvieran directa relación con referirse a factores que motivan el abandono o deserción de estudios universitarios, distinguidos históricamente y además, sumados a ellos nuevos factores mencionados como emergentes a partir de la Pandemia de COVID-19.

Posteriormente se buscó generar dos categorías: una relacionada con los factores tradicionalmente mencionados como causantes del abandono o deserción y una segunda categoría relevando los que

2022



surgieron como motivantes del fenómeno, adicionales a los anteriores, que han surgido como consecuencia de la emergencia sanitaria.

Cabe señalar que con cada uno de los 132 documentos revisados se ha realizado análisis de contenido reconocida como una técnica de investigación para el análisis sistemático del contenido de una comunicación, bien sea oral o escrita (Monje, 2011 citado en Beltrán, M. 2018).

3. Resultados

En la primera categoría que emerge de la investigación documental, aquella que se ha dado a denominar aquí “factores tradicionales identificados como causantes de deserción o abandono”. Según varios autores, entre ellos Estupiñan-Roa (2021) hay que estar atentos y lidiar permanentemente con los factores que pueden ocasionar la deserción. Deben considerarse siempre aquellas limitantes que pudieran ser influyentes y buscar la manera de abolirlas.

Entre estos factores se reconocen (Sotomayor, 2021):

- **Involucramiento del participante**, que se traduce en la disposición espiritual, académica, corporal, motivacional para participar en un proceso formativo que demandará estas características durante toda la trayectoria formativa orientándose principalmente al éxito académico y profesional.
- **Falta de compromiso institucional real**, intencional o no, con las promesas formuladas a los estudiantes en términos de contar con ambientes de aprendizajes propicios ya sea presenciales o virtuales.
- **Integración deliberadamente planificada por la institución de acogida**, a juicio de Tinto (citado en Estupiñan, N., 2021) este es un factor crucial para promover que los estudiantes permanezcan, perseveren y logren sus estudios y radica básicamente en el total agrado que los estudiantes experimentan con su experiencia formativa, sus expectativas, los apoyos que reciben desde la institución y sus pares, la retroalimentación permanente y la posibilidad de participación en un ambiente formativo integral.
- **Compromiso**, este factor es aludido como el involucramiento voluntario de los estudiantes con actividades de corte académico y no académico presentes en su entorno, la diferencia con el anterior, radica en que este depende en exclusiva del estudiante y su adhesión a las oportunidades que le ofrece su entorno académico integral. Pascarella y Terenzini (2005).
- **Condicionantes Psicológicas**, que caracterizan al estudiante y que eventualmente en virtud de su personalidad, interés, vocación, expectativas pueden implicar que decida, luego de experiencias o vivencias no gratas asociadas con estas características, renunciar a sus estudios abandonándolos de manera permanente.
- **Condicionantes Sociológicas**, vinculados a expectativas o constructos de la persona en función de lo que encontrará en la comunidad universitaria en la que se encuentra, por ejemplo, haber tomado la decisión de ingresar por publicidad, supuesta calidad o características positivas de la comunidad de la institución y una vez en ella, darse cuenta que no era lo que esperaba.

2022



- **Económicos:** claramente vinculados a no contar con los recursos necesarios para mantenerse o durante el proceso cambiar drásticamente y negativamente sus ingresos o aportes y no poder solventar los costes de sus estudios universitarios.
- **Culturales:** muchos de los espacios universitarios generan como sellos actividades, comunidades o grupos inicialmente de encuentro que por la esencia con la que fueron creados y que mantienen, no posibilitan la integración de otros y por tanto, generan sentimientos de ansiedad, soledad y abandono, que en definitiva, impulsan al estudiante a abandonar.
- **Académicos:** esta pareciera ser una categoría típicamente identificada con abandono, en virtud que el estudiante se siente incapaz de los estándares de aprobación o reconocimiento positivo académico que impone el estudio, carrera o grado que inicialmente motivo su ingreso.
- **Carencia de acompañamientos de otros gravitantes en el proceso:** en muchas ocasiones se ha constatado que las carencias de acompañamientos efectivos influyen en que la persona opte por abandonar en virtud de desesperanzarse y sentir que no podrá por sí mismo y en soledad efectuar una trayectoria exitosa.

Como se ha mencionado antes, los factores enunciados como categorías globales representan aquellos grupos de factores que habitualmente, luego de décadas de investigación, se han asociado parcialmente o en su conjunto a causales de deserción y abandono (entre estos estudios se encuentran: Ethington, 1990; Tinto, 1993; Astin, 1997; Kirton, 2000; Gloria y Kurpius, 2001; Nora, 2002; Landry, 2003; Cabrera et al., 2006; Raush y Hamilton, 2006; González et al. 2007; González, 2007; Castaño et al., 2008; Elías, 2008; Evans et al., 2010; Villar, 2010; Gairín et al., 2010; Nora y Crips, 2012, citado en Álvarez, P.R., y López, D. (2017).

De otra parte y como se ha anunciado antes en este estudio, se identifica una segunda categoría de factores asociados al abandono de estudios superiores que comienza a evidenciarse a partir de finales de 2019, momento en el cual el mundo comienza a verse asolado por una terrible pandemia que dadas sus terribles características ha afectado de manera integral la vida del planeta y por supuesto de sus comunidades humanas, su sobrevivencia e interacciones. Uno de los grandes impactos, por cierto, no el mayor ni en el más grave, comparado con la enorme pérdida de vidas que ha traído consigo esta pandemia, se relaciona con la educación y particularmente, para los fines de este estudio, con la educación superior. Esta segunda categoría nos posibilita apuntar a perfilar una respuesta para la pregunta de investigación formulada: ¿qué otros factores que influyen explícitamente en la deserción o abandono de la educación superior han surgido como impacto de la pandemia de COVID-19?

La investigación documental de esta situación muestra que emergen factores gravitantes para efectos del abandono de estudios universitarios a raíz de la emergencia sanitaria. Es importante señalar que, antes de abordar directamente esta segunda categoría, es necesario recordar que dicha situación de emergencia sanitaria y su rápida expansión por el mundo, obligó al cierre inmediato, al confinamiento y a reestructuraciones de los procesos formativos, principalmente tecnológicas de índole local, regional, nacional e internacional, que si acaso los territorios tenían proyectadas para las siguientes décadas del presente siglo. Como se ha mencionado, entre las reestructuraciones, quizá la más relevante por sus implicancias ha sido “la necesidad de incorporar forzosamente” a tecnologías de

2022



comunicación, información e interacción, pasando a ser parte cotidiana de la vida de las comunidades, prioritariamente para tratar de seguir formando a otros y formándonos con relativa normalidad.

Esta utilización espontánea, no esperada ni planificada de las tecnologías en educación, ha traído consigo o ha sumado lo que hemos aludido aquí como una segunda categoría de factores que se confabulan para propiciar deserción y abandono de los estudios superiores. Entre ellos y a partir del estudio realizado se relevan:

Falta de manejo de tecnologías por parte de los docentes para mediatizar sus clases u otras actividades curriculares y académicas en modalidad a distancia o virtual. Se evidenció la falta de dominio que quedó evidenciado, por la mayoría de los docentes para manejar tecnologías, sean estas plataformas o software, afirmación que sostenemos teniendo en cuenta la necesidad imperiosa que impuso la pandemia, para que a través de ellas se propiciara el desarrollo de aprendizajes de calidad por parte de sus estudiantes. Esto se constató pues en muchos casos, solo se trasladó material impreso a digital sin mayores intervenciones, se emitieron las mismas cátedras o clases presenciales ahora en modalidad a distancia, se replicaron las mismas diapositivas sin manejo instruccional, entre otros aspectos negativos (Álvarez, 2021).

Lo antes reseñado resulta una subutilización de recursos, pudiéndose haber aprovechado las tecnologías para maximizar y aprovechar las potencialidades de trabajar con plataformas sofisticadas que están constituidas por una variedad inmensas de herramientas sincrónicas y asincrónicas, de producción, interacción, visualización en varias dimensiones (2D, 3D). Esto ha representado un factor enorme de desmotivación y desconexión por parte de los estudiantes y en muchos casos han llevado al abandono de estudios pues los estudiantes han sentido que han pasado largas temporadas desconectados, sin comprender que están o no aprendiendo. Claramente la afirmación anterior podría tener múltiples razones, pero en consecuencia ha producido deserción.

Falta de manejo de tecnologías por parte de los estudiantes para mediatizar sus clases u otras actividades curriculares y académicas en modalidad a distancia o virtual. Este factor podría ser sorprendente para muchos, pues si bien es cierto suele caracterizarse a las y los jóvenes como ciudadanos digitales predilectos, no es menos cierto que esto puede aplicar para el manejo de redes sociales principalmente, no así para utilizar casi en exclusiva esta modalidad de estudio, sobre todo considerando niveles iniciales de formación universitaria en que la autonomía como estudiante es muchísimo menor. Esto ha expuesto también el hecho que, el principal responsable del abandono no es necesariamente y en exclusiva él o la estudiante (Rivera, 2021).

Insuficiente acceso a conexión de calidad y equipos que soporten el tipo de recursos requeridos para aprender en este escenario. Si bien los esfuerzos públicos y privados se han desplegado para apoyar la posibilidad de conexión estos se han mostrado insuficientes por dificultad de conexión en zonas geográficas alejadas o desfavorecidas (Álvarez, 2020; Ordorika, 2020; Constante-Amores, 2021).

Problemas mentales que han afectado a estudiantes y profesores. Durante esta época de pandemia se han producido grandes problemas psiquiátricos, psicológicos y socioemocionales, que han derivado en que los estudiantes no encuentren apoyo suficiente ni en las tutorías, mentorías,

2022



consultas médicas especializadas que se han puesto a su disposición o que aun cuando han recibido ofertas de apoyo están han sido asistemáticas, desorganizadas o han afectado y aumentado su carga académica, lo que ha derivado en sentimientos de incapacidad, frustración y finalmente, abandono (Álvarez Leal, J. S., Betancurt Usuga, Y. D. Cantor Trujillo, H. M., Chaves Moya, M. A., & Coronel Atencio, J. A., 2021). Los docentes también se han visto extremadamente sobrepasados y sobrecargados aun cuando han hecho su mejor esfuerzo en capacitarse, reaccionar rápido a la adversidad y sobrellevar de la mejor forma esta situación (Mac-Ginty, S., Jiménez-Molina, Á., & Martínez, V. (2021).

4. Conclusiones

La investigación documental realizada, pone de manifiesto que si bien los factores tradicionales asociados a la deserción y el abandono, que se revisaron aquí como en una primera categoría, debieran ser tensionados en función de los factores, asociados aquí a una segunda categoría, que se han manifestado con fuerza como consecuencia de la pandemia que vivimos.

Es así por ejemplo que, desde el punto de vista de la preparación docente para enfrentar el proceso formativo tendiente a generar aprendizajes de calidad en las y los estudiantes, contribuyendo entre otras cosas a la permanencia, sobre todo en tiempos de crisis, se deben generar intervenciones de habilitación y capacitación eficaces que no se centren de manera aislada en metodologías tradicionales de enseñanza con la sola variación de estar mediadas por tecnologías o solo fundamentadas en responder a corrientes innovadoras, que destaquen como “métodos activos” sino que estos deben contextualizarse, alinearse y focalizarse tanto en los aprendizajes y competencias que se espera que los alumnos desarrollen, como también en los contextos y necesidades específicas que han generado por ejemplo, la pandemia y sus catastróficos impactos.

Desde el punto de vista de las y los estudiantes se debe generar intervenciones que apoyen el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y sus necesidades específicas de avances en este ámbito, generando modalidades de acompañamiento sistemáticas y de monitoreo permanente de los progresos y obstáculos que se presentan, poniendo especial atención a la retroalimentación permanente y la implementación flexible de ambientes de aprendizaje para favorecer la permanencia.

De otra parte y complementariamente con lo ya señalado, se deben implementar apoyos que posibiliten el fortalecimiento del desarrollo de competencias socioemocionales y que permitan a los y las estudiantes manejar el estrés, la desmotivación y el paulatino miedo y desinterés que provoca el desarrollo de sus trayectorias formativas en ambientes cambiantes y cada vez más desafiantes e inciertos, como, por ejemplo, el provocado por la emergencia sanitaria que hemos enfrentado hasta ahora.

Referencias

Álvarez, M. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. *Revista Argentina de Educación Superior*, (20), 156-158.

Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2021). El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de COVID-19. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 663-689.

2022



Álvarez, P.R., y López, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71.

Álvarez Leal, J. S., Betancurt Usuga, Y. D., Cantor Trujillo, H. M., Chaves Moya, M. A., & Coronel Atencio, J. A. (2021). Factores psicosociales de la deserción académica.

Beltrán, M. (2018). *Manual de Investigación Cualitativa*. Ediciones UCSH.

Constante-Amores, A.; Florenciano Martínez, E.; Navarro Asencio, E. y Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XX1*, 24(1), 17-44, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26889>

Estupiñan-Roa, N. (2021). Aproximación teórica de la deserción, permanencia y graduación en la universidad desde las ideas de Vincent Tinto. *Mundo FESC*, 11(S2), 300-314.

Guerrero Dávila, G., & Guerrero Dávila, C. (2014). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.

Mac-Ginty, S., Jiménez-Molina, Á., & Martínez, V. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y de la Adolescencia*, 32(1), 23-37

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8.

Pedro, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.

Ponencias de Congresos CLABES (<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/140>)

Rivera, D., Ocasio-Vega, M., & Goglad, J. L. Educación virtual: Retención Estudiantil y Retos que Enfrenta la Educación Superior ante la Pandemia COVID-19.

Sotomayor Soloaga, P. (2021). Factores explicativos de la deserción académica en la educación superior técnico profesional.

2022



MODELOS DE ABANDONO ESTUDIANTEL EN CONTEXTOS VULNERABLES: APROXIMACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA SU ESTUDIO EN LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA (CHILE)

Eduardo Alberto Arteaga Viveros, Universidad de Barcelona, earteaga@uct.cl

Resumen.

La presente exposición da cuenta de los resultados de una investigación bibliográfica que tuvo como propósito principal identificar los modelos teóricos-empíricos que nos puedan permitir el análisis del abandono estudiantil universitario en contextos socioeconómicamente vulnerables, particularmente, en el caso de los estudiantes de universidades regionales que se encuentra en la región de La Araucanía (Chile). Particularmente, a partir de la presentación de los modelos teórico-empíricos que se han empleado en la literatura internacional, se discute sobre la relevancia y énfasis que podrían tener los diversos factores en el fenómeno del abandono del estudiante del sistema de educación superior de la región.

Las investigaciones sobre retención para el sistema educativo chileno indican que un número significativo de alumnos abandonan la carrera seleccionada durante el primer o segundo año, siendo menor la proporción de estudiantes que lo hacen a medida que avanzan en el sistema educativo superior. Los estudios disponibles señalan que aproximadamente 1 de cada 5 estudiantes abandona la carrera que seleccionaron antes de terminar el primer año, mientras que las cifras para el segundo año indican que sólo 2 de cada 3 estudiantes permanecen estudiando la misma carrera a la cual ingresaron inicialmente. En el caso de la región de La Araucanía, los estudios y los datos sobre la deserción/retención de los estudiantes del sistema de educación superior y de los factores que influyen son escasos. En efecto, los datos sobre la situación regional en materia de abandono estudiantil lo encontramos de forma general en la información proporcionada por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) y en la información proporcionada por los sistemas de gestión institucional online de algunas universidades que están presentes en el lugar. Sin embargo, estos indicadores aislados no nos dan cuenta sobre los motivos, causas o determinantes asociadas al abandono estudiantil en un territorio históricamente vulnerable.

En este sentido, La Araucanía es una región de profundos contrastes económicos, sociales y culturales. Históricamente este territorio ha sido catalogado como una de las más pobres y vulnerables de Chile, presentando indicadores con un atraso promedio de desarrollo de alrededor de los 10 a 15 años respecto del resto de las regiones. A la presente década, si bien los indicadores han disminuido en algunos casos, el porcentaje de personas en situación de pobreza por ingresos y pobreza multidimensional es una de las más altas del país, mientras que en el ámbito de los ingresos del trabajo mensual en los hogares se observa que la media se ubica entre una de los más bajas a nivel nacional.

2022



Por lo tanto, mediante el uso de una metodología cualitativa documental, utilizando técnicas de recolección (muestreo teórico) y de análisis (comparación constante) provenientes de la Teoría Fundamentada, se identificaron los principales modelos teóricos-empíricos del contexto internacional en el marco del estudio sobre abandono estudiantil en la educación superior; los cuales pueden aportar al desarrollo de un modelo explicativo potencial del fenómeno en el contexto regional y local. Como resultado del análisis documental, se identificaron 5 modelos teóricos/aplicados principales para el análisis del fenómeno: el psicológico, el sociológico, el económico, el organizacional y el interaccionista. Como conclusión, este estudio busca aportar con el conocimiento para el análisis del fenómeno de abandono estudiantil en contextos vulnerables, que permita, además, discutir en torno al diseño de un modelo de acompañamiento multidimensional de retención en el sistema educativo superior en regiones históricamente deprimidas social y económicamente como es el caso de La Araucanía.

Palabras Clave: Modelos de Abandono Estudiantil, Contextos Vulnerables, Estudiantes, Ámbito Regional, Indicadores.

1. Introducción

Los estudios disponibles en relación a la deserción universitaria en el contexto chileno señalan que aproximadamente 1 de cada 5 estudiantes abandona la carrera que seleccionaron antes de terminar el primer año, mientras que las cifras para el segundo año indican que sólo 2 de cada 3 estudiantes permanecen estudiando la misma carrera a la cual ingresaron inicialmente (Canales & De Los Ríos, 2007; Díaz, 2008). Por otro lado, los informes del Sistema de Ingreso a la Educación Superior (SIES, 2014) presentan que al año 2014 la retención de los estudiantes al primer año en este nivel de enseñanza fluctúa alrededor del 70%, mientras que en el caso particular de las universidades este indicador es de un 75%.

En el caso de La Araucanía, los estudios y los datos sobre la deserción/retención de los estudiantes del sistema de educación superior y de los factores que influyen son escasos. En efecto, entre las investigaciones recientes que se han realizado en la región se encuentra el estudio de Navarrete, Candia & Puch (2013) sobre algunas variables contextuales que influirían en la permanencia del estudiante en el sistema, mientras que información descriptiva sobre la situación regional lo encontramos en las plataformas del Ministerio de Educación (SIES) y en los indicadores proporcionados por los sistemas de gestión institucional de algunas universidades que están presentes en el lugar. A nivel regional, la retención de estudiantes en el sistema de educación superior al primer año es de un 72%, mientras que en el caso de las universidades este indicador fluctúa alrededor de un 80% (SIES, 2014).

Para el caso particular de la UC-Temuco, el sistema de información institucional proporciona que la retención de los estudiantes de primer año, actualizado al año 2022 con las cifras de 2021, es de un 82,5%, mientras que al tercer año esta cifra se ubica en el 72% aproximadamente. Sin embargo, la tasa de titulación oportuna es de un 31,27%. Sin embargo, estos indicadores no nos informan sobre los motivos, causas o determinantes asociadas a la deserción estudiantil, considerando, además, el particular contexto cultural y social en el cual está inserta la universidad. Respecto de la población proveniente de pueblos originarios la institución registra un 32% de estudiantes (KIMN, 2022).

2022



En este sentido, cabe señalar el contexto geográfico, social y cultural en el cual están insertas las instituciones de educación superior, particularmente las universidades. Según los resultados obtenidos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica, La Araucanía es una región de profundos contrastes económicos, sociales y culturales. Históricamente la región ha sido catalogada como una de las más pobres y vulnerables de Chile, presentando indicadores con un atraso promedio de desarrollo de alrededor de los 20 años respecto del resto de las regiones (Casen, 2015a). El porcentaje de personas en situación de pobreza es de un 27,9% mientras que el de pobreza extrema es de un 10,6%, situándose como los más altos del país. En el caso de educación, encontramos que el promedio de escolaridad de 9,3 años, mientras que en el ámbito de los ingresos del trabajo mensual en los hogares se observa que la media se ubica en unos \$420.189, uno de los más bajos a nivel nacional (Casen, 2015b). Por otro lado, se destaca que la población originaria del lugar es una de las más altas en función de la proporción de habitantes, lo cual evidencia un fuerte componente intercultural que caracteriza a la región. En efecto, particularmente la población proveniente de pueblos indígenas compone un 32% de la distribución regional (Casen, 2015c).

2. Metodología

Enfoque del estudio

Se trata de una investigación cualitativa documental, en el que se ha empleado el protocolo de recolección y análisis de la información conocida como Teoría Fundamentada o Grounded Theory, cuya finalidad es la construcción de categorías empíricas con sustento teórico relevante (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012). En este estudio se ha optado por el uso de esta metodología para dar cuenta de los principales conceptos y/o modelos teóricos presentes en la literatura internacional para el estudio de la deserción estudiantil en la educación superior efectuados, principalmente, en los últimos 40 años.

Plan de análisis

El plan de sistematización de la información cualitativa bibliográfica se compuso de las siguientes fases flexibles entre los dos principales niveles de análisis - textual y conceptual – propios de la teoría fundamentada:

- a) Identificación de documentos primarios (bibliografía internacional de las últimas décadas en relación a la deserción estudiantil en la educación superior)
- b) Creación de la Unidad Hermenéutica
- c) Segmentación de los textos en citas significativas.
- d) Codificación de las citas en categorías de análisis (codificación abierta/selectiva)
- e) Escritura de memorandos u anotaciones en relación a las categorías de análisis
- f) Generación de familias de códigos y redes conceptuales (nivel conceptual)
- g) Escritura de resultados

2022



3. Resultados

Según los estudios revisados en la materia en las últimas 4 décadas, los enfoques del análisis de la deserción se pueden agrupar en 5 grandes tipologías conceptuales, donde cada una se diferencia de la otra respecto del énfasis que otorgan a las variables explicativas del fenómeno, y que pueden ser individuales, institucionales, sociales, familiares, demográficas, económicas, etc. De este modo se pueden reconocer los siguientes enfoques (Himmel, 2002; IESALC, 2005; Microdatos, 2008; Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez, 2008; Viale, 2014):

- Psicológico
- Sociológico
- Económico
- Organizacional
- Interaccionista

En cada uno de los enfoques presentados se evidencia una significativa producción empírica que los sustenta, con investigaciones provenientes de destacados autores en la materia. Junto a ello, cabe destacar que las tipologías del abandono estudiantil en la educación superior también han sido abordadas desde hace unos años en el denominado Proyecto ALFA III (GUIA, 2012; 2014). Por otro lado, a continuación, se presenta un análisis conceptual y categórico de cada uno de los enfoques mencionados:

Las investigaciones que abordan el fenómeno de la deserción universitaria desde un **enfoque psicológico**, se centran en los distintos rasgos de personalidad de los estudiantes que logran completar sus estudios respecto de aquellos que no pueden lograrlo. En la literatura se encuentra el estudio de Fishbein y Azjen (1975), una de las primeras investigaciones que abordan los aspectos psicológicos como factores del grado de permanencia del estudiante en el sistema. Estos autores señalan que las intenciones de una persona tienen relación con sus creencias sobre algo, las que finalmente determinan sus actitudes y, por ende, su comportamiento. En el caso del fenómeno de la deserción, ellos señalan que la decisión de abandonar un programa de estudios o una institución se ve influida por las conductas previas, lo que lleva finalmente a una intención conductual de parte del estudiante de actuar conforme a sus normas subjetivas debido a la persistencia de estas creencias normativas subjetivas. Para ellos, la deserción se explica por un debilitamiento de las intenciones iniciales.

Los resultados de esta investigación fueron posteriormente profundizados por Attinasi (1986), quien señaló que, unido a las creencias previas de los estudiantes y que influyen en su intención conductual, se debe considerar que en la decisión de desertar de un programa de estudios o de una institución también se debe a las percepciones y al análisis que hacen los propios estudiantes de su vida universitaria una vez que ingresan al sistema. Más adelante, se encuentra el modelo establecido por Ethington (1990), quien construyó, a partir de los aportes en el campo, un modelo explicativo más completo que el de los autores mencionados, incorporando los elementos conceptuales de estos autores. El autor incorporó atributos o rasgos conductuales como el desempeño, la perseverancia y la elección. En su investigación, Etginton pudo observar que las expectativas de fracaso o de éxito, de deserción o permanencia, estaba explicado por el autoconcepto y la percepción sobre las dificultades del programa de estudios.

2022



Se puede observar, entonces, que los modelos o enfoques psicológicos de la deserción universitaria tienen directa relación con la incorporación de variables e indicadores individuales, de las características y atributos propios del estudiante, los cuales pueden dar cuenta, en distinto grado, de la deserción de éste del sistema.

De manera paralela a los estudios realizados en el campo de la psicología sobre las causantes o los factores de la personalidad que influyen en la deserción, surgen los **modelos sociológicos**, los cuales enfatizaron no los aspectos individuales sino las causantes externas que se relacionan con el fenómeno. Uno de los primeros estudios realizados en el campo es la investigación realizada por Spady (1971), quien señala, influenciado por la teoría del suicidio de Durkheim, que la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes respecto del sistema universitario. Para el autor, además, el medio socio-familiar constituye una de las principales fuentes que vinculado a los estudiantes a expectativas, influencias y demandas que influirían en su grado de integración social con el entorno universitario y el programa de estudios. El grado de integración social tiene, entonces, directa relación con la satisfacción del estudiante sobre su inserción en la universidad, contribuyendo a reafirmar su compromiso personal con la institución (Himmel, 2002; Viale, 2014).

El tercer enfoque sobre el fenómeno de la deserción corresponde a los **modelos económicos** los cuales adoptan, en su lógica de explicación de los factores que influirían en el abandono, principalmente la perspectiva del costo-beneficio. Este enfoque postula que cuando los beneficios sociales y económicos asociados al estudiar en la universidad son percibidos como mayores al de otras actividades paralelas, por ejemplo, el trabajar para en una rama económica determinada, el estudiante optaría por permanecer en la institución hasta alcanzar el grado o título profesional (Canales & De Los Ríos, 2007; Díaz, 2008). En caso contrario, cuando los costos, tanto económicos como sociales, asociados al estudiar en la universidad son percibidos como mayores a los beneficios que sí pueden otorgar otras actividades alternas, el estudiante optaría por abandonar sus estudios.

En esta línea, además, se encuentran los estudios que examinan los beneficios económicos o subsidios focalizados con los que cuentan los estudiantes al comenzar su programa de estudios en la universidad. Para los autores, estos subsidios se constituyen como un factor relevante que influye en la tasa de abandono del estudiante del sistema; especialmente, cuando estos beneficios se focalizan en aquellos grupos que presentan limitaciones económicas reales como para solventar los costos de sus estudios durante los años que dura el programa de la carrera. En este sentido, estas investigaciones enfatizan la importancia de los beneficios, como las becas y los créditos a bajo interés, y su impacto en la deserción, incrementando las posibilidades de los estudiantes finalicen sus estudios universitarios, como lo señala Cabrera, Nora & Castañeda (1993) y Cabrera & Nasa (2001).

En los estudios e investigaciones, desde el **los modelos organizacionales**, se aborda el fenómeno de la deserción desde las características o atributos propios de las instituciones de educación superior, en particular, las universidades. Bajo este enfoque, adquiere particular relevancia la calidad de la docencia en la institución y de las experiencias de los estudiantes dentro del aula de clases, tal como lo señala Braxton, Milem & Sullivan (2000), Braxton, Sullivan & Johnson (1997) y Braxton, Brier & Steele (2007).

En otras investigaciones se han incorporado los beneficios estudiantiles, especialmente aquellos que tienen relación con los servicios en materia de salud y en actividades complementarias a las

2022



académicas como los deportes, los debates, los seminarios, los congresos, las actividades culturales y musicales, así como los apoyos en nivelación de competencias que pueda ofrecer la institución universitaria. En esta línea también se ha agregado la cantidad y disponibilidad de recursos académicos con los que cuenta la institución como la cantidad de bibliotecas de estudio, los recursos bibliográficos físicos y virtuales, el número de laboratorios, así como el promedio en el número de estudiantes por profesor (Tillman, 2002). Las variables mencionadas, propias de la institución, están en el ámbito de la cooperación que toda universidad debe ofrecer a los estudiantes para que éstos permanezcan en la universidad hasta terminar sus estudios.

Por último, en la línea del **enfoque interaccionista** destacan, especialmente, las investigaciones realizadas por Tinto (1975) quien es uno de los investigadores que ha tenido mayor relevancia en los estudios de la deserción universitaria. Para Tinto, los estudiantes actúan en función de los postulados de la teoría de intercambio, es decir, respecto de la construcción que hacen de su integración tanto social como institucional (académica); integración que es expresada en términos de metas y en niveles altos de compromiso universitario. Según el autor, si los costos de permanecer en la institución son menores a los beneficios que implica estar en ella, entonces el estudiante no abandonará la institución y permanecerá hasta finalizar su programa de estudios. En caso contrario, el alumno tendría que desertar del sistema. El punto clave de la idea de Tinto tiene relación con que el alejamiento de un estudiante respecto de una institución de educación superior es el resultado de un proceso de carácter longitudinal de interacciones establecidas entre el propio alumno y el sistema académico y social de la universidad.

El modelo de Tinto (1975; 1986; 1987; 1997; 1998), que posteriormente fue ampliado por el mismo autor a medida que desarrollaba investigaciones relevantes en el tema de estudio, considera que el alumno que se ingresa a la educación superior transita, a medida que avanza en su programa de estudios, por diversas variables que contribuyen a reforzar o no su adaptación a la institución que seleccionó para su formación académica y profesional. En primer lugar, en el momento de su tránsito al sistema postsecundario, influirían los antecedentes familiares, como el nivel socioeconómico y cultural de sus padres o de su familia, así como las características personales del estudiante como sus antecedentes académicos de formación preuniversitaria y el nivel de formación que tuvo en la enseñanza escolar. En segundo lugar, una vez dentro de la universidad, aquellas variables mencionadas se combinarían para dar lugar al grado de integración académica del estudiante (rendimiento académico y desarrollo intelectual) así como su grado de integración social (la interacción con los pares y la interacción con los docentes) que influirían en la reevaluación que haría el estudiante respecto del compromiso, individual e institucional, de obtener el grado. De esta manera, mientras mayor sea su integración académica, por un lado, y su integración social, por el otro, menor será la probabilidad de que éste deserte del sistema. Algunos estudios posteriores, como los realizados por Pascarella, Smart & Ethington (1986), Nora & Rendon (1990), Grosset (1991) y Pascarella & Terenzini (2005) comprobaron la capacidad predictiva del modelo respecto de la influencia de la integración social sobre el fenómeno de la deserción.

En la línea del enfoque interaccionista, en las investigaciones realizadas por Bean (1980; 1983; 1985) y Bean & Metzner (1985), se destaca la adaptación que hace del modelo de Tinto a partir de la integración de otras variables relacionadas con las intenciones conductuales como predictores de la persistencia de permanecer o abandonar la institución. Las creencias, para Bean, son afectadas por



los diferentes componentes de la institución educativa universitaria como: la calidad de los docentes y sus pares, la calidad de los cursos u programas académicos, entre otros. En estudios realizados a principios de los noventa, el autor observa que los factores no cognitivos como las características personales compuesta por los intereses, las motivaciones, las aspiraciones y las actitudes, así como las características ambientales y organizacionales también tendrían un peso significativo en la deserción (Bean & Vesper, 1990).

A partir del análisis documental realizado, se propone una propuesta de modelo para el análisis del fenómeno del abandono estudiantil en la educación superior (universitaria), considerando además su aplicación en contextos vulnerable. Junto a ello, se adapta la definición de abandono que involucra el retiro voluntario o involuntario del estudiante respecto del programa de estudio, en función de factores vinculados con la integración social y la integración académica, y las características o antecedentes previos de los estudiantes:

Tabla 1 Modelo de Abandono estudiantil en la Educación Superior: propuesta para su aplicación en contextos vulnerables.

Concepto	Dimensiones	Sub-Dimensiones	Variables
En esta investigación se define el fenómeno de la deserción como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el grado u el título profesional, y que considera un tiempo suficientemente largo de permanencia previa del estudiante como para descartar que éste se reincorpore nuevamente.	Características o antecedentes previos del estudiante	Demográficas (generales)	• Edad • Género • Condición indígena • Región de origen • Comuna de residencia
		Familiares (del grupo)	• Ingreso familiar (status socioeconómico) • Cobertura en salud • Escolaridad de los padres • Escolaridad de los hermanos
		Psicosociales (destrezas y habilidades)	• Escala de autoconcepto • Escala de habilidades sociales • Escala de hábitos y técnicas de estudio
		Educativas (escolaridad previa individual)	• Promedio de notas de enseñanza media • Puntaje de entrada promedio en Matemáticas y Lenguaje • Puntaje de entrada ponderado • Grupo de Dependencia (tipo de colegio) • Lugar en la lista de seleccionados
	Integración y experiencias al interior de la institución	Integración académica	• Lugar en la lista de preferencia de la carrera • Promedio ponderado acumulado • Créditos inscritos y aprobados • Satisfacción con los Servicios de apoyo académico • Financiamiento • Interacción con los docentes • Ayudantía en asignaturas
		Integración Social	• Experiencia estudiantil universitaria (participación en actividades deportivas dentro de la institución, participación en otras actividades extracurriculares, interacción con sus pares, convivencia y clima, infraestructura, entre otros).

Fuente: elaboración propia en base a los modelos revisados anteriormente.

4. Conclusiones

Los estudios realizados en el ámbito nacional sobre el fenómeno de la deserción en la educación superior, permite identificar algunas de las variables u factores que más influirían en la decisión, por parte de los estudiantes, de abandonar el sistema. Sin embargo, se señala que el conjunto de estos factores puede variar a partir del contexto en el cual están estudiando. La revisión de los antecedentes empíricos en Chile, permite identificar que la mayoría de las investigaciones se concentran en estudiar

2022



la deserción durante el primer y el segundo año en el sistema de educación superior, señalando que una parte significativa de los estudiantes que abandona el sistema lo hace durante el transcurso del primer año. Sin embargo, en el contexto regional estos estudios son relativamente escasos, particularmente en aquellos lugares con indicadores históricos vulnerabilidad económica y social, cuyos estudiantes provienen de sectores con un importante grado de pobreza. Particularmente, en el caso de La Araucanía sólo se conoce un estudio relacionado con la tasa de abandono del sistema de educación universitaria en la población mapuche de primer año a partir de variables demográficas y económicas.

Con estos antecedentes se debe delimitar el fenómeno de la deserción universitaria, como objeto de estudio, dentro de los enfoques teóricos y analíticos revisados en la literatura de las últimas décadas, con la finalidad de integrar un conjunto de dimensiones que permitan investigar la complejidad del fenómeno y con especial consideración en los aspectos de la “integración social” del estudiante, la cual está particularmente vinculada a la experiencia estudiantil que experimenta el sujeto que ingresa a la educación superior.

En síntesis, los factores relacionados con los antecedentes previos del estudiante al momento de ingresar a la institución y posteriormente sus experiencias dentro de ella vinculado con su integración académica y social a la misma, determinarían su probabilidad de desertar o de abandonar la institución, influyendo en sus compromisos académicos e institucionales adquiridos al momento de entrar, en este caso, a la universidad. El estudio del fenómeno desde un enfoque interaccionista, con énfasis en la experiencia estudiantil en la educación superior, es por lo tanto escaso en un contexto regional caracterizado por una alta vulnerabilidad económica y social.

Referencias

- Attinasi, L. C. (1986). Getting in: Mexican American Students' perceptions of their college-going behavior with implications for their freshman year persistence in the University. *Annual Meeting Paper*.
- Bean, J. (1980)- Dropouts and turnover. The synthesis of a test of causal models of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- Bean, J. (1983). The application of model of turnover in work organizations to the students attrition process. *Review of Higher Education*, 6(2), 129-148.
- Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in a explanatory model of college student dropouts syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 25-64.
- Bean, J. & Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-540.
- Bean, J., & Vesper, N. (1990). Quantitative Approaches To Grounding Theory in Data: Using LISREL to Develop a Local Model and Theory of Student Attrition. *Paper presented at the Annual Meeting AERA, EE.UU.*
- Braxton, J., Shaw-Sullivan, A. & Johnson, R. (1997). Appraising Tinto's Theory of College Student Departure. En M. Paulsen (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol.12, pp.107-495.
- Braxton, J., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure. *The Journal of Higher Education*, 71.
- Braxton, J., Brier, E., & Steele, S. (2007). Shaping Retention from Research to Practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9, 377– 399.

2022



Cabrera, A., Nora, A., & Castañeda, M. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139.

Cabrera, A., & Nasa, S. (2001). On the path to college: Three Critical Tasks Facing America's Disadvantaged. *Research in Higher Education*, 42(2).

Canales, A., & De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad de la Educación*, 26(1), 171-201.

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la educación superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, pp. 255-280.

Carrero, V., Soriano, R., & Trinidad, A. (2012). Teoría Fundamentada o Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual. Cuadernos Metodológicos CIS. Madrid, España.

Casen (2015a). Base de datos, Encuesta de Caracterización Socioeconómica. Santiago de Chile.

Casen (2015b). Informe de resultados: situación de la pobreza en Chile. Presentación de la nueva metodología de medición de la pobreza y síntesis de los principales resultados. Santiago de Chile.

Casen (2015c). Síntesis de resultados. Evolución y distribución del ingreso de los hogares (2006-2015). Santiago de Chile.

Díaz, P. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 23(2), 65-86.

Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 266-269.

Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Belief, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. California: Addison Wesley Pub.

GUIA DCI-ALA. (2012). Gestión Universitaria Integral del Abandono. El problema del abandono estudiantil y la dirección universitaria. Proyecto ALFA III - GUIA: Gestión Universitaria Integral del Abandono – Unión Europea.

GUIA DCI-ALA. (2014). Gestión Universitaria Integral del Abandono. El problema del abandono estudiantil y la dirección universitaria. Proyecto ALFA III - GUIA: Gestión Universitaria Integral del Abandono – Unión Europea.

Grosset, J. (1991). Patterns of integration, commitment and student characteristics, and retention among younger and older students. *Research in Higher Education*, 32 (2), pp. 159-178.

Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Revista Calidad en la Educación*, 17, 75-90.

KIMN. (2022). Sistema de Información Institucional. Plataforma de la Universidad Católica de Temuco.
http://kimn.uctemuco.cl/kimn/reportes/rep_portada.asp

IESALC, & UNESCO. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la Educación Superior Chilena. Santiago de Chile: UNESCO.

Microdatos. (2008). Estudio sobre causas de la deserción universitaria. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Nora, A. & Rendon, L. (1990). Determinants of predisposition to transfer among community college students: A structural model. *Research in Higher Education*, 31, 3, pp. 235-255.

Navarrete, S., Candia, R. & Puchi, R. (2013). Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuches de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Revista Calidad en Educación*, N°39, Santiago, Chile.

Pascarella, E., Smart, J. & Ethington, C. (1986). Long-term persistence of two-year college students. *Research in Higher Education*, 24 (1), pp. 47-71.

Pascarella, E., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students* (pp. 1–827). San Francisco: Jossey-Bass.

Tillman, Sr., C.A. (2002). Barriers to student persistence in higher education. *Review of Educational Research*. pp. 225-244.

Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: toward an empirical model. *Interchange*, 2, 38-62.

SIES. (2014). Retención de primer año. Informe. Santiago, Chile.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, pp. 89-125.

2022



Tinto, V. (1986). Theories of student departure revisited. In D. Smart (Ed.), *Higher Education Handbook of Theory and Research*, Vol. 2. New York: Agathon Press.

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

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educacional carácter of student experience. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.

Tinto, V. (1998). Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. The educational carácter of student experience. *Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.

Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. Año 8, N°1., pp. 60-75.

2022



PARADOJAS Y DILEMAS ACADÉMICOS DE LA PERMANENCIA ESTUDIANTEL EN EL MARCO DE LA PANDEMIA COVID-19: EL CASO DEL ITM COLOMBIA

John Edison Urrego Romero, ITM, johnurrego@itm.edu.co

Resumen.

La pandemia vivida durante los pasados dos años trajo consigo retos y desafíos en el campo educativo a nivel mundial, especialmente en el ámbito de la salud mental, cuyas afectaciones incidieron directamente en la motivación y los sentimientos académicos de los estudiantes para adaptarse y permanecer en su proceso de formación. Si bien la educación en modalidad remota fue una alternativa importante para dar continuidad a la educación, además de los factores académicos asociados a la deserción, los estudiantes se vieron afectados significativamente en el campo de lo laboral, lo económico y lo social. Por ello, el objetivo de este artículo es reflexionar acerca de algunos factores asociados a la deserción y la permanencia estudiantil en el marco del regreso a la presencialidad al Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) de Medellín Colombia durante el primer semestre del 2022, buscando esbozar algunos desafíos que permitirían capitalizar los aprendizajes institucionales adquiridos a lo largo de la pandemia. La metodología empleada se enmarcó en examinar los resultados de un tamizaje de sentimientos académicos y expectativas de los estudiantes, así como un análisis de los resultados de percepción de estudiantes alrededor de la compensación del aprendizaje inconcluso producto de la pandemia para identificar factores de riesgo de deserción y poder hacer una intervención eficaz. Los resultados demostraron que, a diferencia de lo esperado, la percepción de la mayoría de los estudiantes del ITM fue de poca afectación por parte de la pandemia en su ámbito personal y laboral, con oportunidades para estudiar y trabajar simultáneamente, optimizando los tiempos para realizar otro tipo de actividades. No obstante, estos resultados se confrontan con el incremento desmedido en atenciones psicológicas y el aumento de cancelaciones y suspensiones de semestre durante el período estudiando debido a motivos laborales y familiares, cuya afectación se evidenció en el incremento de la deserción escolar. Por otro lado, a nivel académico, se evidencia un impacto en el incremento de las brechas de aprendizaje y de oportunidades que afectó a aquellos estudiantes más desfavorecidos debido al incremento en la pérdida de asignaturas y la tendencia a desertar por la poca flexibilidad curricular en materia de virtualidad de los programas ofertados en la institución.

Palabras Clave: Sentimientos Académicos, Adaptación Universitaria, Pandemia, Permanencia.

1. Introducción

La pandemia trajo consigo retos importantes en materia educativa al movilizar a los sistemas de educación a una transformación prematura de los contextos de implementación del currículo. Si bien la disposición y el uso de plataformas educativas gratuitas o de pago fueron favorables para

2022



implementar una modalidad remota de forma inmediata, infortunadamente se puso en evidencia los vacíos pedagógicos y didácticos en materia de educación a distancia o remota, que omitían la necesidad de considerar condiciones diferentes a las cuáles el currículo fue diseñado, para dar la relevancia a los aprendizajes y competencias de mayor pertinencia contextual (CEPAL-UNESCO, 2020). En Colombia, algunas evidencias se pueden rastrear en la información del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) sobre los resultados de las pruebas Saber de los grados 3°, 5°, 9° y 11° y las características sociodemográficas de los estudiantes y sus hogares, quienes tomando análisis de pruebas desde 2012 hasta 2019, estimaron el impacto de la pandemia Covid-19 sobre los aprendizajes, la deserción escolar y el rezago educativo (Banco Mundial, 2020). Sus proyecciones indicaron que el incremento en la pérdida de aprendizaje acumulado era inminente, lo que generaría un rezago educativo que podrían redundar en deserción escolar en educación básica y media, y por tanto, en la educación superior, consecuencia de la recesión económica, bajos niveles de competencias genéricas y condiciones de falta de oportunidades (Banco Mundial, 2020).

En este marco de lo curricular y lo académico, los diseños de las asignaturas presenciales migraron solamente de espacio, generando una brecha educativa por la incompatibilidad de algunos contenidos disciplinares que migraron sin cambios curriculares a la modalidad remota y cuya incidencia afecta de forma directa en la permanencia estudiantil. Esto obedeció a la premura por continuar la formación educativa, las bajas competencias en términos de diseño curricular y el poco conocimiento acerca de las posibilidades que se tenían en las mediaciones y recursos didácticos para potenciar la adquisición de competencias en entornos virtuales por parte de los docentes. Al respecto, es fundamental señalar, que en el caso de la Institución Universitaria ITM de Medellín como entidad con vocación tecnológica, trasladó todos los espacios académicos a la modalidad remota, en su mayoría de ciencias básicas, con el agravante que son las asignaturas con mayor pérdida y con el déficit histórico más alto en el tránsito de la educación básica y media hacia la educación superior de la institución. Esta situación condicionada además a las características de la población estudiantil que en su mayoría son estudiantes trabajadores, de nivel socioeconómico medio-bajo y que por tanto, en su mayoría provenientes de una educación secundaria con bajos niveles en competencias de lectura, escritura y matemáticas, afectaría significativamente en la trayectoria educativa de estos estudiantes al momento de regresar a la presencialidad.

De esta manera, se tenía la claridad institucional de la incidencia negativa que traería la pandemia en los procesos formativos y el incremento de brechas de aprendizaje que se manifiestan en un aprendizaje inconcluso en el marco de la pandemia (Delgado, 2022) así como en el incremento de los índices de abandono en la educación superior (Tuñón et al., 2021). No obstante, aunado a lo académico, se identificaron otros ámbitos como lo laboral y lo socioeconómico que, asociados a la motivación y expectativas de los estudiantes, al apoyo socioemocional en el hogar y a las condiciones y los medios para estudiar, podían incidir negativamente como factores de riesgo de deserción (Banco Mundial, 2020). Por ello, el propósito institucional en el regreso a la presencialidad fue focalizar la mirada sobre el ámbito de la motivación de estudiantes y docentes como una prioridad para identificar expectativas y afectaciones en lo personal, laboral, socioeconómico, académico como condiciones para la persistencia en la educación superior. En este sentido, algunos autores han considerado que los sentimientos académicos juegan un papel importante en el bienestar psicológico de los estudiantes, por lo que afectan directamente todos los aspectos de su vida académica (Camacho-Zuñiga et al., 2021). Siguiendo la línea de Camacho-Zuñiga et al (2021), los sentimientos positivos

2022



(disfrute e interés) están asociados con la atención, la concentración, el compromiso y la persistencia de los estudiantes en actividades de aprendizaje. Por otro lado, los sentimientos negativos (p. ej., aburrimiento, agotamiento y ansiedad) disminuyen los recursos cognitivos y, por lo tanto, afectan negativamente el rendimiento escolar y los logros académicos. Su estudio indica que la pandemia de Covid-19 impuso una carga emocional a los estudiantes de todos los niveles académicos y ha amenazado su salud mental.

En la misma línea, los factores académicos asociados a la deserción se vieron afectados significativamente con otras situaciones en el contexto de la pandemia como la disminución de las jornadas laborales, la pérdida del empleo, el cierre de los centros labores o en su efecto la movilidad social y laboral (Regueyra Edelman et al., 2021), todas relacionadas a factores de índole personal y familiar que afectaron desfavorablemente en la permanencia estudiantil por la poca disponibilidad de tiempo, cansancio generalizado, el estrés agudizado, el distanciamiento social, cuyas incidencias negativas se pueden evidenciar en un bajo desempeño académico, la baja motivación para estudiar y el incremento de brechas con respecto a las perspectivas de formación en la educación superior.

Por tanto, el presente artículo busca reflexionar en torno a los factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en el marco del regreso a la presencialidad al Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) de Medellín Colombia durante el primer semestre del 2022 para esbozar un panorama de complejas relaciones, retos y transformaciones necesarios que permitirían capitalizar los aprendizajes institucionales adquiridos a lo largo de la pandemia.

2. Metodología

El proceso de indagación se enmarca en un estudio de caso desde una perspectiva cualitativa-exploratoria a partir de sondeos implementados a todo el universo de estudiantes matriculados en el periodo 2022-1 y docentes del ITM durante la tercera semana después de comenzado el semestre académico. Se implementaron dos instrumentos que buscaban examinar y establecer los principales rasgos genéricos en el ámbito del bienestar socioemocional y de lo académico al lado de las posibles afectaciones de la pandemia Covid-19 en el contexto del regreso a la presencialidad y factores asociados al riesgo de deserción. En el caso del primer instrumento, se utilizó un formulario estructurado de selección múltiple tipo tamizaje con 6 preguntas asociadas a sentimientos académicos siguiendo la perspectiva teórica de Camacho-Zuñiga et al., (2021), donde se indagó sobre sentimientos en la virtualidad durante pandemia y en el regreso a la presencialidad; éste fue implementado con estudiantes y docentes. Por otro lado, se utilizó un instrumento estructurado de selección múltiple tipo encuesta con 10 preguntas asociadas a las asignaturas que demandaban refuerzo, disponibilidad de participación asesorías, así como temáticas específicas que consideraran necesarias para fortalecer con talleres temáticos; este instrumento fue implementado solamente a los estudiantes y en el caso de los docentes, se adaptó e implementó a los docentes de la institución.

El proceso de recolección de la información se realizó a través de la plataforma de la institución donde se vinculó la encuesta al Sistema de Información Académico SIA y el correo electrónico de los estudiantes y docentes. Para el procesamiento de los datos se utilizaron tablas de Excel y Power BI con descripciones de los datos que posteriormente se sistematizaron a través de la priorización de los datos más relevantes de acuerdo con las variables de afectación y cruzando con informes sobre

2022



cancelaciones y suspensiones, así como indicadores de atención de los psicopedagogos y psicólogos de la institución en el área de permanencia y bienestar institucional.

3. Resultados

El ITM tiene una población estudiantil de aproximadamente 25.600 estudiantes en jornada única, con programas presenciales en su mayoría y una oferta de programas virtuales. Esta institución que está circunscrita en el municipio de Medellín se ha caracterizado por ser la institución universitaria con mayor volumen de estudiantes, por tener una trayectoria importante de presencialidad en el campo de la tecnología e ingeniería, con una infraestructura competente en el ámbito de la ciencia y la tecnología, al igual que un cuerpo docente de alto nivel en docencia e investigación. El ITM oferta programas en nivel tecnológico, pregrado y posgrado, todos transversalizados por las ciencias básicas en los campos de las artes, las ciencias administrativas y económicas, las ingenierías y las ciencias exactas y aplicadas.

Dicho esto, los hallazgos son destacables en la medida que se logró obtener una muestra importante en lo que respecta a los sentimientos académicos, con una participación de 4.825 estudiantes que corresponde a un 19,43% de toda la población estudiantil. Igualmente, de los 1115 profesores de la institución se obtuvieron 366 respuestas que corresponde a 30,46% del cuerpo docente. Por otro lado, las fuentes de información de la encuesta sobre compensación de saberes y cancelaciones de asignaturas o suspensiones, si bien son muestras no probabilísticas, en la generalidad tienen coincidencias con lo que ha sido el comportamiento histórico de la población, más aún cuando el propósito fue recoger percepciones y necesidades en términos académicos para intervenir de manera efectiva en el regreso a la presencialidad. Por ello, a continuación, se destacarán los resultados más importantes que dan cuenta del propósito de este trabajo en el que se buscan poner en discusión diferentes factores asociados al riesgo psicosocial en términos de motivación y persistencia que se manifiesta en sentimientos académicos al lado de necesidades y oportunidades en compensación de saberes producto de la pandemia para la intervención en pro de la permanencia estudiantil.

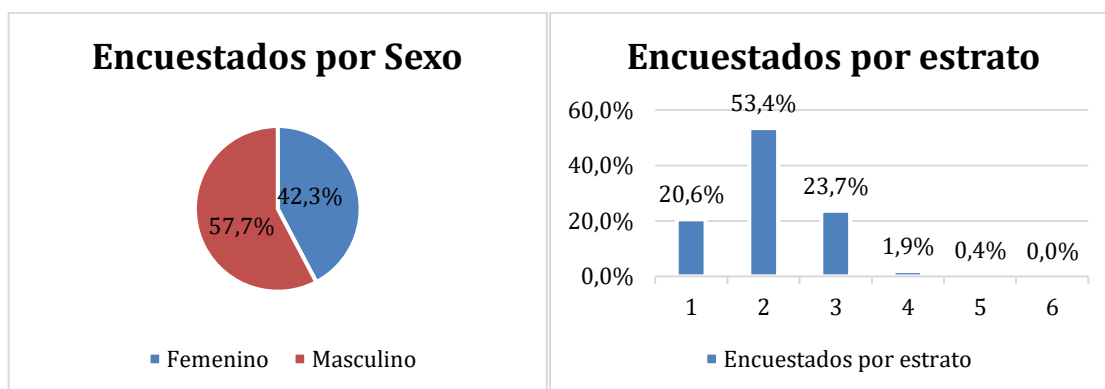
3.1. Sentimientos académicos: Entre la virtualidad y la presencialidad

De acuerdo con la encuesta de sentimientos académicos, se confirma cómo la mayor parte de los estudiantes del ITM se ubican en el rango de estrato socioeconómico 1, 2 y 3 que corresponde a la clase social baja y media-baja de la población en Colombia. Solamente un 2,3% de los estudiantes encuestados pertenecen a estratos 4 o superior.

2022



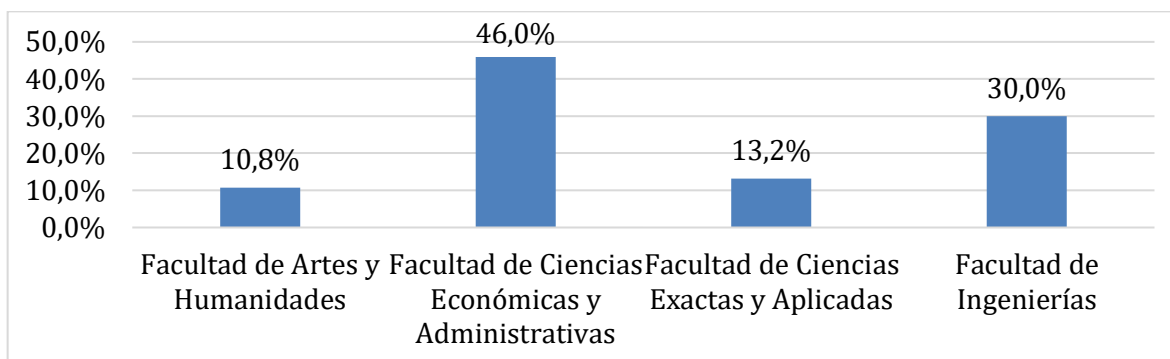
Figura 1 Encuestados según sexo y estrato



Fuente: encuesta sentimientos académicos 2022-1

Este aspecto de la población estudiantil es importante porque de acuerdo con la literatura y estudios realizados sobre las trayectorias estudiantiles por parte de Ministerio de Educación e ICFES (CEPAL-UNESCO, 2020; MEN, 2022; Observatorio de trayectorias educativas, 2022) estas poblaciones con características sociodemográficas de vulnerabilidad, trabajo, responsabilidad familiar, están en mayor riesgo de deserción. Además de lo señalado, es importante reconocer también que en lo académico son estudiantes que están en riesgo de no permanecer dadas las brechas de conocimientos y competencias que encuentran en campos disciplinares como la ingeniería, las ciencias administrativas y económicas, e incluso en las artes que tienen en el ITM un fuerte componente de ciencias básicas en sus currículos. En ese sentido, se puede encontrar que la muestra tiene una participación proporcional al tamaño de las facultades, lo que es viable para el análisis propuesto a nivel institucional.

Figura 2 Participantes según facultad



Fuente: encuesta sentimientos académicos 2022-1

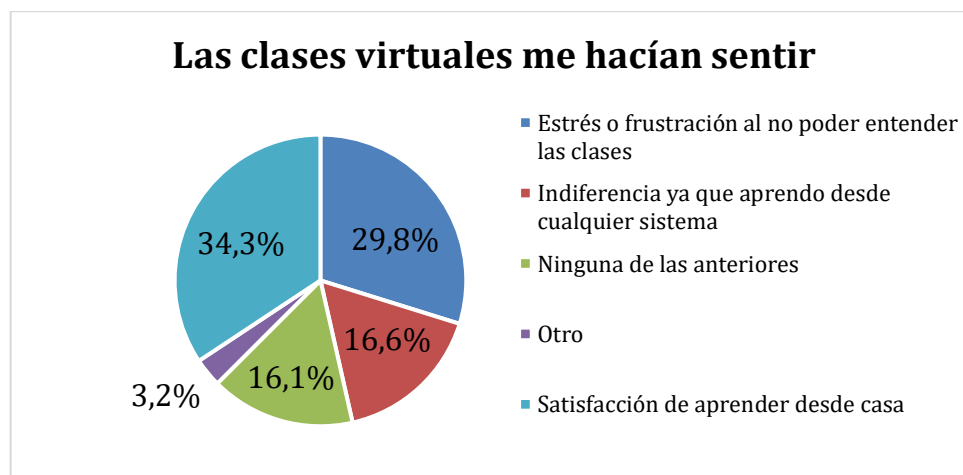
De acuerdo con los resultados, los hallazgos muestran que las clases virtuales generaron diferentes sentimientos, ya que si bien una importante proporción sentían satisfacción por aprender desde casa (34,24%) también generaba estrés o frustración por no entender las clases (29,09%). Puntualmente,

2022



para el primer semestre esta modalidad generó más estrés o frustración, pero en la medida que se encuentran en semestres más avanzados se sintieron más cómodos estando desde casa.

Figura 3. Sentimientos frente a las clases virtuales



Fuente: encuesta sentimientos académicos 2022-1

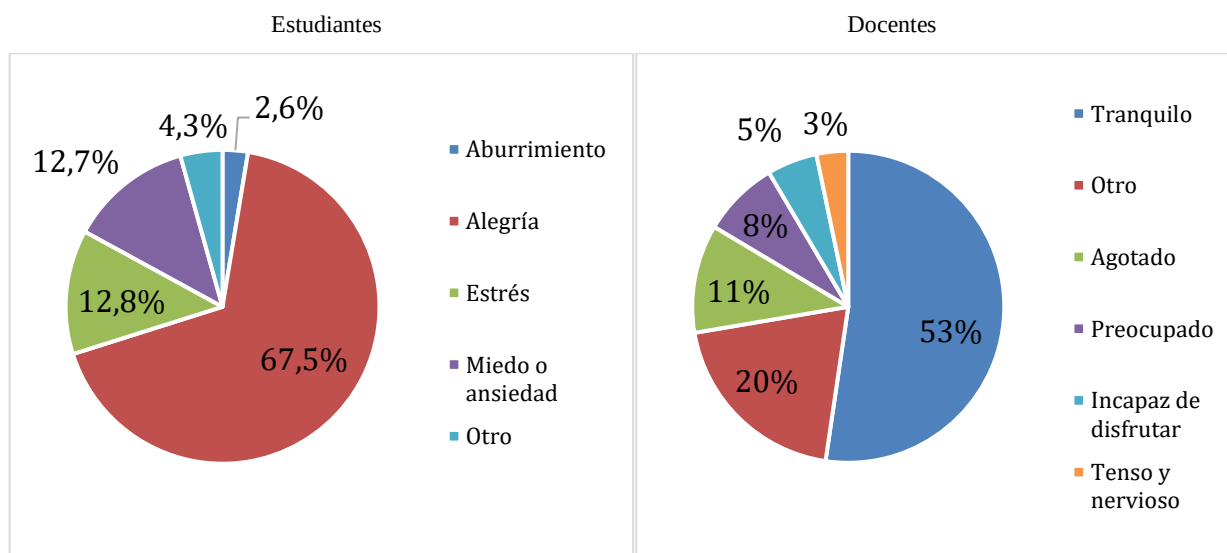
En este caso, se evidenció que los estudiantes con sentimientos de frustración al no entender las clases fueron proporcionalmente más importantes para la facultad de ciencias exactas en donde un 38,4% de los estudiantes encuestados manifestaron este tipo de sentimientos. Este fenómeno se puede comprender en la medida que los estudiantes de primeros niveles tuvieron que enfrentarse a la complejidad de recibir clases virtuales de ciencias básicas de forma remota, con las dificultades en términos de técnicas de estudio, compensación de saberes, dificultades de conectividad además de los diseños curriculares tradicionales no adaptativos a la modalidad virtual, todos en el contexto de pandemia que enfrentaban. Tal resultado se evidencia en una participación significativa de los estudiantes en cancelación de matrículas. Por otro lado, en el caso de los estudiantes de últimos niveles tuvieron la posibilidad de estudiar y trabajar simultáneamente desde casa lo que les permitía realizar ambas actividades después de haber surtido procesos de ciencias básicas y tener una adaptación universitaria al ritmo de la formación de educación superior.

En relación con los sentimientos que genera el regreso a la Universidad se evidencia que la mayoría de los estudiantes manifiestan sentir alegría (67,5%). Sin embargo, es importante destacar que cerca de un 25,5% de los estudiantes manifiestan tener sentimientos de estrés o miedo y cerca de un 2,6% manifiestan sentir aburrimiento. Esto se entiende dado que el regreso a la presencialidad permitió el reencuentro de los estudiantes en la institución con posibilidades de socialización, refuerzo de los vínculos y espacios académicos más asequibles para mejor comprensión y desarrollo de actividades en aula. Al respecto, el comportamiento de alegría es directamente proporcional en la medida que incrementa el nivel de formación. Para los primeros semestres era de mayor alegría con respecto a los últimos semestres donde se incrementó el aburrimiento.

2022



Figura 4 Sentimientos de regreso de los estudiantes y docentes al ITM



Fuente: encuesta sentimientos académicos 2022-1

Ante este panorama, las preguntas asociadas a la afectación debido al Covid-19 pusieron en evidencia que empeoró (25,2%) en contraste con una mejoría (22%). De otro lado cerca de un 4,3% de los estudiantes manifestaron sentir otro tipo de sentimientos, aunque al preguntar se encontraron agotamiento, felicidad, tranquilidad, incertidumbre e indiferencia, con lo que se puede concluir que en este grupo se representan aspectos positivos como negativos. En este caso un 52% de los estudiantes manifestaron que siguió igual, situación que se compara con los resultados de los docentes para quienes se les realizó una encuesta diferencial. Al respecto, los docentes manifestaron sentirse tranquilos (53%) al lado de otro (20%) que corresponde a falta de tiempo para compartir con la familia, estrés de movilidad en la ciudad, carga laboral.

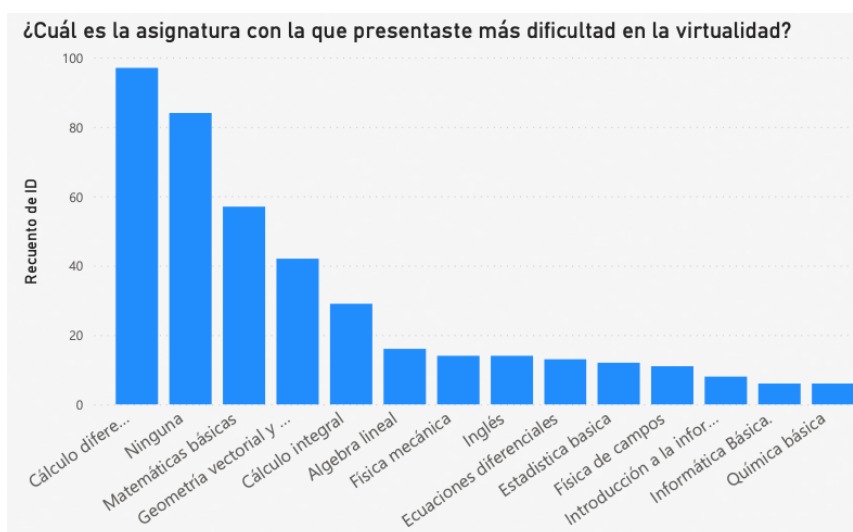
3.1. Compensación de saberes: Prioridad de ciencias básicas

Dentro de las principales causales de la cancelación y suspensión durante el 2022-1 se ubicó el cambio laboral y de ciudad, la carga laboral, la imposibilidad para asistir presencialmente y sobre todo, las dificultades académicas en ciencias básicas. Al respecto, históricamente en los primeros niveles se da una pérdida importante en matemáticas básicas, calculo diferencial y geometría vectorial. Esta situación se manifestó en los diferentes sondeos y fuentes de información donde se manifestó la necesidad de refuerzos y talleres que permitieran compensar los saberes en estos primeros semestres donde los estudiantes se vieron obligados a verlos virtualmente y que posiblemente no hubo una comprensión.

2022



Figura 5 Asignaturas con dificultad en virtualidad



Fuente: encuesta compensación de saberes 2022-1

Dentro de los resultados se destaca que paradójicamente muchos de los estudiantes consideran que no requieren compensar los saberes, lo que se confronta con la alta pérdida de las asignaturas en ciencias básicas que además son prerrequisito para otros espacios académicos. Esta situación se evidenció especialmente en los 4 primeros semestres de formación. Al final, comparando los resultados con las atenciones psicológicas se evidencia que existe un alto sentimiento de frustración hacia las ciencias básicas, presiones familiares, ansiedad e intolerancia, así como desmotivación por un efecto de cansancio a causa del regreso a la presencialidad

4. Conclusiones

Se concluye que las brechas de los saberes en el caso del ITM siguen enmarcados en las ciencias básicas con un incremento en la brecha después de la situación de la pandemia y por tanto con una afectación directa en los índices de permanencia. Al respecto, la institución interviene a través del proyecto SIGA para compensar los saberes a través del refuerzo académico, dando alcance a través de talleres temáticos desde lo académico, lo psicopedagógico y el apoyo de las tecnologías para garantizar la democratización del acceso a los saberes y el acompañamiento de acuerdo con la demanda de los estudiantes. Sin embargo, llama la atención que la percepción de estudiantes y docentes no corresponda con una realidad como es la de una afectación importante en términos de salud mental e incluso académica. Si bien se reconoce que la circunstancia de la pandemia afectó positiva y negativamente a muchos estudiantes de la institución al abrir oportunidades de estudio en educación superior solventando sus necesidades socioeconómicas a través del trabajo remoto, sin embargo, es paradójico ya que el regreso a la presencialidad llevó a un incremento de la deserción dada la movilidad laboral, migración a causa de la pandemia y poca flexibilidad de la institución para dar continuidad a una oferta que propiciará cobertura y calidad educativa en esta modalidad.

2022



Por ello, el dilema de la formación en modalidad remota se pone en tensión con la compensación de saberes, al lado de unos sentimientos académicos de desmotivación y cansancio que son inconscientes para los estudiantes al igual que en la necesidad de compensar el conocimiento. En este orden de ideas, es importante promover la virtualidad en ciertos niveles avanzados con mediaciones que sean pertinentes a la modalidad, haciendo acompañamiento a estudiantes de primeros semestres más personalizado y formándolos para una competencia como el aprendizaje continuo que los capacite en la autonomía. Sin embargo, asalta la duda sobre la pertinencia de una virtualización general cuando la presencialidad se sigue perdiendo y al final es en el encuentro y la socialización en una comunidad de aprendizaje donde se pueden gestar los conocimientos que van más allá de una adquisición cognitiva que termina siendo condición favorable para potenciar sentimientos académicos positivos.

Referencias

Banco Mundial. (2020). Impactos de la crisis del Covid-19 en la Educación y respuestas de política en Colombia.

Camacho-Zuñiga, C., Pego, L., Escamilla, J., & Hosseini, S. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels. *Heliyon*, 7(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06465>

CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19. https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.

Delgado, P. (2022). Aprendizaje inconcluso: el efecto de la pandemia. *Observatorio | Instituto Para El Futuro de La Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-inconcluso>

MEN. (2022). Equidad social en el acceso y permanencia en educación superior: Generación E y gratuidad. <https://ote.mineduacion.gov.co/sites/default/files/otepublic/2022-06/Generacion-E.pdf>

Observatorio de trayectorias educativas. (2022). Permanencia y tránsito en la educación básica y media . https://ote.mineduacion.gov.co/sites/default/files/otepublic/2022-07/DOCUMENTO_TEMATICO_01_0.pdf

Regueyra Edelman, G. M., Valverde-Hernández, M. E., & Delgado Ballester, A. (2021). Consecuencias de la pandemia COVID-19 en la permanencia de la población estudiantil universitaria. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(3), 28–59. <https://doi.org/10.15517/AIE.V21I3.46423>

Tuñón, I., García Balus, N. A., Bauso, N., & Sánchez, M. E. (2021). Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia de COVID-19. *Observatorio de La Deuda Social Argentina. Barómetro de La Deuda Social de La Infancia*, 1. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12060>

2022



PERFIL DE INGRESO Y VIVENCIAS ACADÉMICAS TEMPRANAS IMPLICADAS EN LA INTENCIÓN DE ABANDONO EN EDUCACIÓN SUPERIOR. ANÁLISIS EN CONTEXTO HONDUREÑO

*Marcio Alexander Castillo Díaz, Universidad Nacional Autónoma de Honduras,
marcio.castillo@unah.edu.hn*

Resumen.

Considerando el proceso de transición vital y académica que experimentan los estudiantes de primer ingreso, este segmento estudiantil se ha identificado como uno de los principales grupos de riesgo de abandono en educación superior. Modelos teóricos indican que la intención de abandono antecede la concretización del abandono y se denota como uno de los principales predictores de deserción universitaria. Hasta donde se tiene conocimiento, existe una escasez de estudios que aborden modelos explicativos respecto a la intención de abandono universitario en contexto hondureño. El objetivo de este trabajo es analizar la influencia del perfil estudiantil socioeconómico/académico de ingreso y las vivencias académicas tempranas como variables predictoras de la intención de abandono en un contexto de educación superior hondureño. Se analizó una muestra de 653 estudiantes de primer ingreso en el año 2022, matriculados en diferentes carreras y áreas del conocimiento de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras. Los estudiantes completaron un cuestionario sociodemográfico y académico, el Cuestionario de Vivencias Académicas, versión reducida (QVA-r) y la subescala de intención de abandono de un instrumento de tamizaje para evaluar el riesgo de abandono en educación superior. Se realizaron análisis bivariados y multivariados. En lo que respecta a los resultados, estudiantes de las ciencias biológicas y de la salud, aquellos matriculados en primera opción de carrera y quienes no reportan desempleados en núcleo familiar evidenciaron puntajes menores de intención de abandono. Por su parte, todas las dimensiones de la variable vivencias académicas tempranas (factores personales, interpersonales, carrera, hábitos de estudio e institucionales) evidenciaron correlaciones negativas estadísticamente significativas con intención de abandono. Al analizar el modelo estructural predictivo integrado, los hallazgos indican un buen ajuste del modelo, evidenciando predicciones estadísticamente significativas sobre la intención de abandono por parte de las vivencias tempranas en la dimensión personal ($\beta = -0.21$), interpersonal ($\beta = -0.13$), carrera ($\beta = -0.51$), institucional ($\beta = -0.28$) y la opción de carrera en admisión ($\beta = 0.17$). No obstante, en esta segunda fase de análisis del modelo estructural, la dimensión de hábitos de estudio, el área de conocimiento y el desempleo en núcleo familiar pierden significancia predictiva ($p > 0.05$). Se concluye que las vivencias académicas vinculadas con carrera y el orden de prioridad de elección de la misma, vivencias institucionales (ej. servicios estudiantiles) y las vivencias de desarrollo psicosocial (dimensiones personal e interpersonal) tienen papel importante en la predicción de la intención de abandono en educación superior. Los hallazgos de esta investigación ofrecen información relevante para identificar preventivamente las variables protectoras y de riesgo ante la intención de abandono, brindando evidencias inéditas sobre esta temática en contexto universitario hondureño. Finalmente, se discuten algunas implicaciones prácticas y académicas de los resultados

2022



en términos del desarrollo e implementación de políticas y estrategias educacionales que fomenten la permanencia y promoción estudiantil en educación superior.

Palabras clave: Intención de Abandono, Educación Superior, Estudiantes Universitarios, Vivencias Académicas Tempranas, Adaptación Universitaria.

1. Introducción

El abandono estudiantil en la educación superior es un fenómeno complejo, multidimensional y multicausal que genera impactos a nivel individual, familiar, institucional y en la sociedad en general. Este fenómeno afecta a instituciones universitarias no solo a nivel latinoamericano, sino también alrededor del mundo, generando la necesidad de análisis y estudios que permitan su comprensión, predicción e intervención (Bernardo, 2022).

Modelos teóricos indican que la intención de abandono antecede la concretización del abandono y se denota como uno de los principales predictores de deserción universitaria, de igual forma, se evidencia como uno de los elementos claves implicados en el proceso psicológico de este fenómeno educacional (Mashburn, 2000). Bean y Metzner (1985) proponen un modelo teórico en el que definen la intención de abandono como la probabilidad estimada de un estudiante de suspender sus estudios, la cual incluye la intención informada de los discentes de cambiar de carrera o abandonar la universidad. Este modelo plantea que la intención es vista como una señal de alerta temprana de deserción real y es explicada por factores que incluyen resultados académicos (rendimiento), antecedentes previos a la universidad, variables académicas y ambientales.

Determinar las causas de la intención de abandono y de la concreción real de dicho fenómeno es una tarea compleja, puesto que en su predicción inciden diferentes variables que interactúan mutuamente entre sí (Barroso et al., 2022). La literatura indica que factores personales y socioeconómicos, especialmente aquellos estudiantes con dificultades de ajuste financiero a nivel familiar y con bajos niveles de escolaridad parental (García et al., 2016), estudiantes que no alcanzaron puntaje de admisión para su primera carrera de elección (Bernardo et al., 2016) y estudiantes con bajo rendimiento académico en áreas como las ciencias exactas, físico y matemáticas (Gairín et al., 2014) presentan mayor probabilidad de abandono de estudios.

Asimismo, experiencias académicas de adaptación temprana, en lo vinculado con las vivencias de carrera (perspectivas de carrera y orientación vocacional), aspectos personales (bienestar físico y psicológico), hábitos de estudio adecuados, aspectos sociales/interpersonales (tener una red de apoyo en la universidad) y la percepción de la calidad de los servicios de la institución educativa representan factores protectores ante la intención de abandono universitario (ej., Casanova et al., 2021).

Tomando en consideración el proceso de transición vital y académica que experimentan los estudiantes de primer ingreso, este segmento estudiantil se ha identificado como uno de los principales grupos de riesgo de abandono en educación superior (Blair, 2017). Los estudiantes de primer año deben adaptarse a nuevas dinámicas educacionales y personales que demandan un fuerte proceso de reajustes de autonomía, autorregulación y madurez que no todos los estudiantes afrontan con suceso (Holdsworth et al., 2018).



A nivel contextual, en Honduras se evidencia escasez de información que sistematice datos respecto al abandono y deserción universitaria. De los pocos estudios que han abordado la temática, Duriez et al. (2016) evidenciaron que durante el año 2013 el 36.3% de estudiantes logró terminar los estudios universitarios, lo que implicó un 63.7% de deserción universitaria. Por otro lado, y hasta donde se tiene conocimiento, no existen estudios que aborden modelos explicativos respecto a la intención de abandono universitario en contexto hondureño. Lo anterior coloca en relevancia la importancia del abordaje de esta temática en el escenario de educación superior hondureña.

Considerando los argumentos presentados, el objetivo de este trabajo es analizar la influencia del perfil estudiantil socioeconómico/académico de ingreso y las vivencias académicas tempranas como variables predictoras de la intención de abandono en un contexto de educación superior hondureño. El modelo teórico hipotetizado pretende identificar los factores protectores y de riesgo, tanto del perfil de ingreso como de las vivencias académicas, que explican el comportamiento de la variable dependiente, es decir, de la intención de abandono (Ver Figura 1). Los dos bloques de variables predictivas que se visualizan en la Figura 1, son una adaptación de las dimensiones del modelo clásico de Bean y Metzner (1985), que incluye los componentes de antecedentes previos (perfil de ingreso) y experiencias vinculadas a variables académicas y ambientales (vivencias académicas tempranas).

El desarrollo de este estudio se articula con la necesidad del desarrollo de investigaciones que evalúen la dinámica multivariada de los predictores asociados a la intención de abandono, utilizando instrumentos de medición válidos y confiables que permitan una evaluación más apropiada del constructo, tal como lo indica la revisión sistemática de Sáenz et al. (2020).

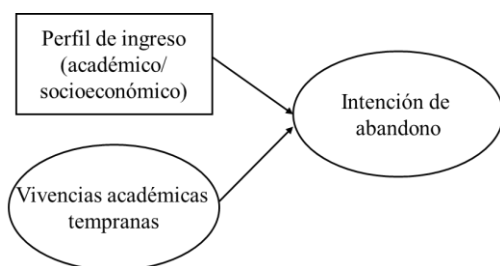


Figura 1. Modelo teórico hipotetizado

2. Método

Participantes. La muestra estuvo compuesta por 653 estudiantes de primer ingreso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), matriculados en el primer período académico del año 2022. Los participantes fueron conformados en su mayoría por estudiantes mujeres ($n= 431$, 66.6%) y se evidenció una edad promedio de 19 años, con una desviación estándar de 2.58 años. Se contó con estudiantes universitarios de todas las áreas del conocimiento que oferta la UNAH. La Tabla 1 presenta la frecuencia y porcentajes de las variables sociodemográficas que caracterizan la muestra.

Instrumentos. *Cuestionario de variables sociodemográficas y académicas.* Instrumento construido ad hoc para indagar variables sociodemográficas (sexo, ocupación actual, ingreso mensual en núcleo

2022



familiar y desempleados en núcleo familiar) y académicas (área de conocimiento, opción de carrera de admisión, instituto de educación media de procedencia).

Cuestionario de Vivencias Académicas, versión reducida (QVA-r). Elaborado por Almeida et al. (1999) y adaptado al castellano por Márquez et al. (2009). El QVA-r evalúa las vivencias académicas relacionadas con la adaptación universitaria estudiantil. La escala está compuesta por 60 ítems que se responden en escala Likert e incluye 5 dimensiones: personal, interpersonal, carrera, hábitos de estudio e institucional. Mayores puntajes indican mayor adaptación en las vivencias académicas evaluadas. Los análisis realizados en el presente estudio reflejan evidencias de validez estructural del modelo de 5 factores correlacionados ($CFI = 0.96$, $RMSEA = 0.07$), con índices de confiabilidad omega de McDonald (ω) entre 0.75 y 0.92.

Instrumento de Tamizaje de Riesgo de Abandono en Educación Superior. Instrumento desarrollado por Casanova et al. (2021) que evalúa situaciones referenciadas en la literatura con el riesgo de abandono en la educación superior. El instrumento incluye 12 ítems distribuidos en tres subescalas: satisfacción académica, agotamiento académico e intención de abandono. Los ítems se responden por medio de escala Likert entre 1 (nunca) hasta 5 (siempre). En el presente estudio únicamente se utiliza la subescala de intención de abandono, la cual consta de 4 ítems con un puntaje mínimo de 4 y un máximo de 20 puntos. A mayor puntaje, mayor intención de abandono. El instrumento presenta adecuadas propiedades psicométricas, mostrando en la muestra de este estudio evidencias de validez interna del modelo de tres factores relacionados ($CFI = 0.99$, $RMSEA = 0.05$) y confiabilidad omega de McDonald (ω) de 0.91, 0.72 y 0.84 para cada una de las subescalas, respectivamente.

Procedimientos. La colecta de datos se desarrolló en dos momentos: (1) al inicio del primer período académico del año 2022, en el cual los estudiantes completaron el cuestionario ad hoc construido para indagar variables socioeconómicas y académicas generales y (2) al término del primer período académico, momento en que los estudiantes completaron el QVA-r y la subescala de intención de abandono. La aplicación se desarrolló de forma online por medio de canales de comunicación oficial de la universidad. Todos los estudiantes recibieron información sobre los objetivos y procedimientos de la investigación, sumado a ello, su participación fue totalmente voluntaria y estuvo condicionada a la firma de un consentimiento libre y esclarecido.

Análisis de datos. El proceso de análisis de datos se desarrolló en dos fases. En la primera fase se efectuó un análisis bivariado entre las variables predictoras y la intención de abandono. En el caso de las variables cualitativas se realizó un análisis de comparación de medias entre grupos y para las variables cuantitativas se efectuó un análisis de correlaciones. Considerando la distribución no normal de la variable intención de abandono se utilizó el test de Mann-Whitney para el contraste de variables dicotómicas, el test de Kruskal-Wallis para variables politómicas y el coeficiente de correlación de Spearman para las variables cuantitativas. El nivel de significancia estadística considerado en los análisis fue de $p < 0.05$.

Por su parte, en la segunda fase se realizó un análisis multivariado por medio de la evaluación de un modelo por ecuaciones estructurales. Este modelo incluyó únicamente las variables estadísticamente significativas de la primera fase. El estimador utilizado para los análisis fue el *Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted* (WLSMV). Los ajustes del modelo se verificaron mediante el índice de ajuste comparativo (CFI) y el error de aproximación cuadrático medio ($RMSEA$). El $CFI > 0.90$ y el

2022



$RMSEA \leq 0.08$ son indicadores de ajuste adecuado del modelo (Schumacker & Lomax, 2018). Los análisis fueron realizados por medio de los Softwares JASP y R versión 3.6.2, este último por medio de los paquetes paquetes semTools, versión 0.5-4 y lavaan, versión 0.6-7.

3. Resultados

Análisis bivariados. La Tabla 1 muestra los análisis bivariados entre las variables vinculadas al perfil de ingreso y puntajes de la escala de intención de abandono en estudiantes universitarios. En lo que respecta al perfil de ingreso, los hallazgos de la primera fase indican que el área de conocimiento, la opción de carrera en el proceso de admisión y relatar la presencia de desempleados en núcleo familiar inciden de forma estadísticamente significativa ($p < 0.05$) en los puntajes de la escala de intención de abandono. Estudiantes de las ciencias biológicas y de la salud, aquellos matriculados en primera opción de carrera y quienes no reportan desempleados en núcleo familiar evidenciaron puntajes menores de intención de abandono. Variables como el sexo, instituto de educación media de procedencia, ocupación actual e ingreso familiar mensual no muestran relación significativa con la variable dependiente.

Tabla 1. Variables vinculadas al perfil de ingreso y puntajes de intención de abandono en estudiantes universitarios.

Variables	n	%	Intención de abandono		
			M	DE	p
Sexo					
Mujer	431	66.6%	7.23	3.19	0.472*
Hombre	216	33.4%	7.11	3.32	
Área de conocimiento					
Biológicas y salud	167	25.6%	6.68	3.39	0.002**
Económicas y administrativas	248	38.0%	7.60	3.11	
Ingenierías y físico-matemáticas	112	17.2%	7.32	3.47	
Sociales, humanidades y artes	126	19.3%	7.20	3.27	
Opción de carrera de admisión					
Primera opción	415	63.6%	6.70	3.30	0.001**
Segunda opción	155	23.7%	7.99	2.96	
Tercera opción	57	8.7%	8.36	3.21	
Ninguna	26	4.0%	8.89	3.29	
Instituto de educación media					
Público	348	53.3%	7.38	3.26	0.130*
Privado	305	46.7%	7.08	3.33	
Ocupación actual					
Estudiante medio tiempo (no trabaja)	60	9.2%	7.32	3.84	0.528**
Estudiante tiempo completo (no trabaja)	530	81.2%	7.14	3.15	
Trabaja medio tiempo	32	4.9%	8.06	3.55	
Trabaja a tiempo completo	31	4.7%	7.84	4.08	
Ingreso mensual en núcleo familiar					
Menor a un salario mínimo	255	39.0%	7.66	3.32	0.080**
Un salario mínimo	156	23.9%	7.10	3.21	
Dos salarios mínimos	158	24.2%	6.60	2.95	
Tres salarios mínimos	43	6.6%	7.83	3.89	
Más de tres salarios mínimos	41	6.3%	6.98	3.66	
Desempleados en núcleo familiar					
Ninguno	194	29.7%	6.80	3.33	

2022



Variables	n	%	Intención de abandono		
			M	DE	p
Un miembro	156	23.9%	7.16	3.11	0.032**
Dos miembros	154	23.6%	7.83	3.58	
Tres miembros	85	13.0%	7.19	2.75	
Más de tres miembros	64	9.8%	7.38	3.39	

M = media, DE = desviación estándar, * = Test de Mann-Whitney, ** = Test de Kruskal-Wallis

En lo que respecta a los análisis bivariados entre las dimensiones de la variable vivencias académicas e intención de abandono, la Tabla 2 muestra la estadística descriptiva y correlaciones para estas variables.

Los resultados indican asociaciones estadísticamente significativas ($p < 0.01$) entre todas las variables, evidenciando correlaciones negativas que oscilan entre -0.22 y -0.61 entre las vivencias académicas y la intención de abandono, es decir, a mayores puntajes de las cinco dimensiones de vivencias académicas (factores personales, interpersonales, carrera, hábitos de estudio e institucionales), menor serán los puntajes de la intención de abandono.

Tabla 2. Estadística descriptiva y correlaciones entre las dimensiones de vivencias académicas tempranas e intención de abandono universitario

Variable	1	2	3	4	5	6
1. Personal	-					
2. Interpersonal	0.37*	-				
3. Carrera	0.37*	0.33*	-			
4. Hábitos de Estudio	0.56*	0.40*	0.38*	-		
5. Institucional	0.32*	0.32*	0.39*	0.46*	-	
6. Intención de abandono	-0.37*	-0.22*	-0.61*	-0.31*	-0.35*	-
Estadística descriptiva						
Media	40.11	41.80	49.34	46.79	30.68	7.24
Desviación estándar	10.83	9.46	9.02	6.97	4.26	3.29
Valores mínimo	-	13 - 60	15 - 64	16 - 65	14 - 65	17 - 40
Máximo						4 - 20

* = $p < .001$

Análisis multivariado (modelo predictivo). En la segunda fase, al analizar el modelo estructural predictivo integrado, los hallazgos indican un buen ajuste del modelo testado ($CFI = 0.95$, $RMSEA = 0.07$). La Figura 2 indica los betas estandarizados (β) respecto a las predicciones del modelo. Los hallazgos evidencian predicciones estadísticamente significativas ($p < 0.05$) sobre la intención de abandono por parte de las vivencias tempranas en la dimensión personal ($\beta = -0.21$), interpersonal (β

2022



= - 0.13), carrera ($\beta = - 0.51$), institucional ($\beta = - 0.28$) y la opción de carrera en admisión ($\beta = 0.17$). No obstante, en esta segunda fase de análisis, la dimensión de hábitos de estudio, el área de conocimiento y el desempleo en núcleo familiar pierden significancia predictiva ($p > 0.05$).

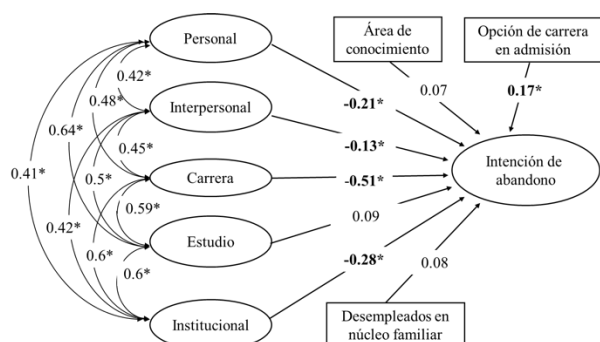


Figura 2. Modelo integrado de perfil de ingreso y vivencias académicas iniciales implicadas en la predicción de la intención de abandono en educación superior. * = $p < 0.05$

4. Conclusiones

Este trabajo tuvo como objetivo analizar la influencia del perfil estudiantil socioeconómico/académico de ingreso y las vivencias académicas tempranas como variables predictoras de la intención de abandono en un contexto de educación superior hondureño. Los principales resultados indican que las vivencias académicas vinculadas con carrera y el orden de prioridad de elección de la misma, vivencias institucionales (ej. servicios estudiantiles) y las vivencias de desarrollo psicosocial (dimensiones personal e interpersonal) tienen papel importante en la predicción de la intención de abandono en educación superior.

Los hallazgos de esta investigación ofrecen información relevante para identificar preventivamente factores protectores y de riesgo que inciden en la intención de abandono universitario en la UNAH. Sumado a ello, este trabajo brinda evidencias inéditas sobre esta temática en contexto universitario hondureño y abre la posibilidad del desarrollo de trabajos de investigación, intervenciones o generaciones de políticas que mitiguen los riesgos de abandono en educación superior.

Considerando que la adaptación a la carrera y su selección como primera opción de estudios se consideran factores protectores ante la intención de abandono universitario, se estima necesario la implementación de políticas de ingreso integrales que potencialicen aspectos y prácticas de orientación vocacional para la acertada selección de una carrera universitaria.

Esta investigación no pretende brindar datos totalmente conclusivos, por lo contrario, abre la posibilidad para continuar con el desarrollo de líneas de investigación y estudios derivados sobre la temática de abandono en contexto de educación superior hondureño. Se sugiere que futuras investigaciones adopten una perspectiva longitudinal e incluyan otras variables predictivas (por ejemplo, aspectos de salud mental, aspectos curriculares y trayectorias académicas universitarias de los estudiantes). De igual forma, se considera necesario la ejecución de estudios que analicen si la intención de abandono se materializó en abandono real.

2022



Finalmente, la implementación de prácticas y políticas educacionales, basadas en evidencia científica, debe ser una prioridad en los esquemas de gestión administrativa y académica de las instituciones de educación superior. El quehacer académico de las universidades, contenido en sus funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación, deben guiar el accionar de generación de conocimientos y propuesta de soluciones no solo en temáticas de realidad nacional, sino también girar la mirada a problemáticas y aspectos internos de las propias universidades. El estudio de la problemática de abandono en educación superior y de las estrategias que fomentan la permanencia y promoción estudiantil en este nivel son temas educacionales de prioridad nacional, regional y mundial.

Referencias

- Almeida, L., Ferreira, J., y Soares, A. (1999). Apresentação do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). *Psicologia*, 19(2), 149–160.
- Barroso, P. C. F., Oliveira, R. M., Noronha-Sousa, D., Noronha, A., Mateus, C. C., Vázquez-Justo, E. & Costa-Lobo, C. (2022). Dropout factors in higher education: a literature review. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022228736t>
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. <https://doi.org/10.2307/1170245>
- Bernardo, A. B. (2022). Editorial: Higher Education Dropout After COVID-19: New Strategies to Optimize Success. *Frontiers in Psychology*, 13:880295. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.880295>
- Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A [Antonio], Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of Personal, Social and Academic Variables Related to University Drop-out and Persistence. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Blair, A. (2017). Understanding first-year students' transition to university: A pilot study with implications for student engagement, assessment, and feedback. *Politics*, 37(2), 215–228. <https://doi.org/10.1177/0263395716633904>
- Casanova, J. R., Gomes, C. M. A., Bernardo, A. B., Núñez, J. C. & Almeida, L. S. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100957. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- Casanova, J. R., Bernardo, A. & Almeida, L. (2021) Dificultades de adaptación académica e intención de abandono de estudiantes de primer año de Educación Superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 211-228. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>
- Duriez, M., López, V., & Moncada G. (2016) Educación Superior en Iberoamérica. Informe Nacional: Honduras. Consultado en <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-honduras.pdf>
- Gairín, J., Triado, X. M., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P., & Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165–182. <https://doi.org/10.1080/13538322.2014.925230>
- García, M. E., Gutiérrez, A. B. B., Herrero, E. T., Menéndez, R. C., & Pérez, J. C. N. (2016). El contexto sí importa: Identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 79-88. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.06.001>
- Holdsworth, S., Turner, M., & Scott-Young, C. M. (2018). Not drowning, waving. Resilience and university: A student perspective. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1837–1853. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1284193>
- Márquez D., Ortiz, S., y Rendón, M. (2009). Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(1), 33-52. Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80412413004>
- Mashburn, A. J. (2000). A Psychological Process of College Student Dropout. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 2(3), 173–190. <https://doi.org/10.2190/u2qb-52j9-ghgp-6lee>

2022



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

Schumacker, R., & Lomax, R. (2018). A beginner's guide to structural equation modeling (4th ed.). Routledge.

2022



PERFIS DE ABANDONO NAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS E AS PRÁTICAS VOLTADAS PARA A MEDIÇÃO: GESTÃO DA PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Julliana Cunha Alves, jullianacunhaalves@gmail.com
Fernanda Silva do Nascimento, fesdonascimento@gmail.com
Rafael Folmann Chernhak, rafafolmann@gmail.com
Bettina Steren Dos Santos, bettina@puccrs.br

Resumen.

O abandono e a permanência na Educação Superior revelam uma complexa rede de fatores que contribuem para o desenvolvimento dos fenômenos nas universidades latinoamericanas. A temática vem sendo discutida, especialmente, nas edições do Congresso Latinoamericano sobre Abandono na Educação Superior (CLABES). Diversas reflexões teóricas, práticas e projeções são compartilhadas a fim de contribuir com a redução do abandono nos diferentes contextos apoiando as pesquisas do projeto GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono). Com a pandemia de coronavírus (COVID-19), novas demandas emergiram associando-se aos desafios já conhecidos no campo da educação: crise sanitária e isolamento social. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo compreender os perfis e fatores do abandono nas universidades latinoamericanas e as práticas voltadas para a medição e gestão da permanência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica baseada na construção do Estado do Conhecimento (Morosini et al., 2021). A metodologia adotada permite refletir sobre a produção científica acerca de determinada temática em um contexto e área de pesquisa a partir de um recorte temporal conforme os objetivos de estudo. O corpus de análise é constituído de 84 trabalhos publicados nas edições de 2018, 2019 e 2021 do CLABES na Linha Temática “Fatores associados ao abandono: tipos e perfis”. A análise dos dados foi baseada nos pressupostos da Análise de Conteúdo, Categorical e Temática, conforme Bardin (1977). Foram utilizados na fundamentação teórica autores(as) como Tinto (1989), Barrios Fernández (2011), Oloriz e Fernández (2018) e Kohls-Santos (2020). Os estudos foram organizados, conforme as temáticas apresentadas, nas seguintes categorias: 1) Perfil do abandono e perfil discente, 2) Práticas voltadas para medição do abandono e estratégias de permanência. Os resultados mostram que o abandono e a permanência se relacionam de maneira interacionista, tal como seus fatores que transitam, se produzem e superam a dicotomia global-local além do reconhecimento da importância de pesquisadores(as) realizarem processos diagnósticos, projetos e ações que visem contribuir com a ampliação do repertório de estratégias para permanência estudantil nos diferentes contextos. Há um predomínio de estudos que se utilizam da abordagem quantitativa, seguido de um crescimento de pesquisas caracterizadas como qualitativas e diminuição nas produções mistas. Identificamos estudos que apresentam índices referentes ao afastamento por tempo determinado dos estudantes e abandono definitivo, demonstrando um panorama em que os autores consideram como períodos e motivos críticos para a decisão: primeiros anos da vida universitária. Ademais, observamos a recorrência de pesquisas que

2022



se detiveram na identificação dos elementos laborais e acadêmicos, motivacionais, psicossociais e indicadores econômicos frente o abandono reforçando o caráter sistêmico, complexo e multifatorial do fenômeno. Notamos que a partir da pandemia de coronavírus surgiram estudos acerca da saúde mental dos estudantes e impactos no contexto emergente. Destacaram-se estratégias que associadas à construção do perfil do abandono e perfil discente e os modelos de medição se constituem como elementos de gestão da permanência. Observamos ainda a emergência de ações criadas pelas universidades que fomentam a permanência universitária: assistência nas primeiras aulas, itinerários educativos, palestras de integração na vida universitária e constituição de um Departamento de Bem-estar na instituição, por exemplo. Assim, compreendemos que o perfil do abandono foi traçado ora baseado na medição do abandono e perfil estudantil, com certo aspecto generalista devido o número das amostras, ora como referência para práticas de gestão da permanência. Este estudo reconhece a relevância das pesquisas e abordagens e recomenda novas propostas e projetos que dialoguem com a permanência na Educação Superior frente os contextos emergentes.

Palabras Clave: Perfil do Abandono, Educação Superior, Medição do Abandono, CLABES, Gestão da Permanência.

1. Introducción

O abandono na Educação Superior é um fenômeno complexo e presente, em alguma medida, nas diferentes universidades latino-americanas. Entendemos que sua constituição é multifatorial e, portanto, seus efeitos perpassam por diversas dimensões. Nesse sentido, nos mobilizamos em analisar suas esferas históricas, políticas, econômicas e socioculturais por meio de estudos diagnósticos e fundamentos teóricos que contribuem na compreensão dos fenômenos e das práticas desenvolvidas, consideradas estratégias para a permanência estudantil.

Barrios Fernández (2011) considera que o abandono pode ser permanente ou temporário, voluntário ou por fracasso acadêmico. Já Tinto (1989) apresenta que uma das formas de pensar os fenômenos do abandono e permanência envolve a interação entre os elementos prévios ao ingresso discente na Educação Superior, metas e compromissos, experiências institucionais (sistema acadêmico e social), integração e a tomada de decisão de cada estudante. Dessa forma, quanto maior o envolvimento discente com seus processos de aprendizagem, integração e engajamento, maiores as chances de permanência. Nesse sentido, este trabalho baseia-se na compreensão de que “[...] a permanência tem um caráter preventivo e propositivo, a evasão configura-se como efeito negativo e impeditivo em relação à permanência do estudante no sistema de ensino” (Santos, 2020, p. 67), mas não se tratam de fenômenos opostos.

Outrossim, os contextos que emergem contribuem com a dinâmica da comunidade universitária. A pandemia de coronavírus (COVID-19) decretada no ano de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), por exemplo, acarretou impactos a nível global. Além dos desafios enfrentados de ordem sanitária, econômica e social, as medidas governamentais tomadas e disputas políticas contribuíram para que os desafios no Brasil fossem ampliados, tal como no campo educacional com o contingenciamento orçamentário, cortes de verbas. As instituições de ensino precisaram se adaptar frente às políticas emergenciais de distanciamento social e recorrer ao ensino remoto emergencial e seus desafios. Para os impactos da pandemia teve-se como plano de ação, para a maioria dos países, a adoção de estratégias temporárias de isolamento social, repercutindo assim em um quadro majoritário de fechamento presencial

2022



das unidades escolares, com cerca de 1,7 bilhão de estudantes afetados (90% de todos os estudantes no mundo), de diferentes níveis e faixas etárias em até 193 países no período entre 28 de março e 26 de abril de 2020 (UNESCO, 2020).

Resultado do estudo sobre abandono na Educação Superior, o projeto GUIA (Gestión Universitária Integral del Abandono) - financiado pela União Europeia durante o triênio 2011-2014 (DCI-ALA / 10 / 21-526) - foi considerado uma estratégia global baseada em quatro linhas de ação propostas: entender melhor as causas do abandono para poder prever, avaliar e disseminar boas práticas, integrá-las em programas de melhoria institucional e comprometer os diferentes agentes envolvidos.

Inicialmente, 20 instituições parceiras de 16 países participaram do projeto - 12 delas da América Latina - e um expressivo número de pesquisadores(as) e pessoal técnico com dedicação estável. Em seu desenvolvimento, dezenas de instituições foram agregadas, centenas de acadêmicos e um grande grupo de colaboradores que, de maneira oportuna, desenvolveram atividades vinculadas ao projeto. Em 2015, com o fim do apoio da Comunidade Europeia, a equipe diretiva do projeto decidiu criar a RED GUIA, para dar continuidade aos trabalhos que estavam desenvolvendo.

Durante este período, reuniões foram realizadas em nível local, nacional e internacional, onde pesquisadores(as), autoridades educacionais, corpos docentes, discentes e pessoas interessadas no assunto puderam trocar conhecimentos, experiências e recursos em prol da permanência estudantil e enfrentamento do abandono contribuindo com o desenvolvimento e consolidação do Congresso Latino-Americano sobre o Abandono na Educação Superior (CLABES). As conferências são realizadas anualmente e dialogam cada vez mais sobre os desafios, estratégias e estudos desenvolvidos acerca das universidades latinoamericanas no contexto da evasão e permanência.

Portanto, este trabalho é parte de um percurso investigativo tanto no acompanhamento do atual projeto Rede GUIA, tal como do CLABES e das ações das universidades nas quais está associado. Assim como o estudo de Sosso & Kampf (2018), se apresenta uma investigação que tem por objetivo conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico desta Conferência, além disso, surge com o objetivo de compreender os perfis e fatores do abandono nas universidades latinoamericanas e as práticas voltadas para a medição e gestão da permanência.

2. Metodologia

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica, pautada nos pressupostos do Estado do Conhecimento (Morosini et al., 2021). Segundo Morosini (2014), o Estado do Conhecimento é um tipo de pesquisa que envolve “[...] identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, [...] sobre uma temática específica” (p. 102). Ou seja, a metodologia é permeada de movimentos e etapas que propiciam a reflexão sobre o delineamento do campo teórico e epistemológico em sua multidimensionalidade.

Para a sua realização e construção do *corpus* de análise, optamos pela exploração das produções científicas apresentadas e publicadas no repositório do CLABES entre 2018, 2019 e 2021 na linha “Fatores associados ao abandono - Tipos e perfis de abandono”. O ano de 2020 não foi utilizado em decorrência do evento ter acontecido de forma *online*, não contendo apresentações de trabalhos do

2022



público de uma maneira geral, apenas paletas e oficinas de docentes representantes, devido a pandemia de coronavírus e medidas de segurança sanitária.

Como parte do percurso metodológico, após o levantamento dos trabalhos apresentados no eixo citado, fizemos a leitura flutuante para identificação dos materiais. Em seguida os textos foram organizados conforme as etapas: 1. Bibliografia Anotada, 2. Bibliografia Sistematizada e 3. Bibliografia Categorizada. Cada um destes movimentos contribuíram com a análise, impregnação e aprofundamento no campo de estudo. No que tange a Bibliografia Anotada, os trabalhos identificados a partir do recorte temporal delimitado e linha temática - foram organizados em formato de tabela contendo: título, referências bibliográficas e os respectivos resumos. A Bibliografia Sistematizada foi estruturada estabelecendo a relação dos trabalhos selecionados considerando: número do trabalho, ano da publicação, autoria, título, objetivos, metodologia e resultados. Já a Bibliografia Categorizada refere-se a uma nova organização do *corpus* segundo blocos temáticos fundamentada na Análise de Conteúdo Categorical e Temática (Bardin, 1977). Segundo a autora, refere-se a “[...] um conjunto de técnicas de análise que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 44). Por fim, o processo foi consolidado pela interpretação e inferência dos dados, reunindo fundamentos teóricos e conhecimentos emergentes.

3. Resultados

O corpus de análise se constituiu por 84 trabalhos publicados e apresentados sendo 30 referente à edição de 2018, 28 de 2019 e 26 estudos de 2021. Os resultados mostram que o abandono e a permanência se interrelacionam, tal como seus fatores que transitam, se produzem e superam a dicotomia global-local além do reconhecimento da importância de pesquisadores(as) realizarem processos diagnósticos, projetos e ações que visem contribuir com a ampliação do repertório de estratégias para permanência estudantil nos diferentes contextos.

Há um predomínio de estudos que se utilizam da abordagem quantitativa (36,9%), seguido de um crescimento em 2019 de pesquisas caracterizadas como qualitativas (34,52%) e com diminuição nas produções mistas (28,57%). Quanto aos objetivos observamos trabalhos descritivos e correlacionais, preditivos e longitudinais, estudos de coorte, que buscam discutir os fatores e causas do abandono e traçar perfis discentes especialmente a partir dos aspectos sociodemográficos.

Ademais, a partir das etapas de construção do Estado do Conhecimento e análise do material bibliográfico e com o objetivo de compreender os perfis e fatores do abandono nas universidades latinoamericanas e as práticas voltadas para a medição e gestão da permanência, os trabalhos foram organizados conforme as temáticas apresentadas nas seguintes categorias: 1) Perfil do abandono e perfil discente, 2) Práticas voltadas para medição do abandono e estratégias de permanência.

Fatores de abandono e perfil discente

Nesta categoria, reunimos 59 trabalhos dedicados à compreensão dos fatores que se associam ao abandono nas universidades e que trouxeram a presença de debates acerca dos perfis discentes associados aos fenômenos. Segundo Tinto (1989), “nenhuma definição pode captar em sua totalidade

2022



a complexidade deste fenômeno universitário” (p. 51). No entanto, identificamos estudos que apresentam índices referentes ao afastamento por tempo determinado dos estudantes e abandono definitivo, demonstrando um panorama em que os autores consideram como períodos e motivos críticos para a tomada de decisão: primeiros anos da vida universitária. Angulo et al. (2019) afirmam que a dedicação estudantil no início dos estudos (primeiros anos) é relevante e está intimamente relacionada à permanência.

Neste levantamento, observamos a recorrência de pesquisas que se detiveram na identificação dos elementos laborais e acadêmicos, motivacionais, psicossociais e indicadores econômicos (falta de recursos) que contribuem com o abandono, reforçando o seu caráter sistêmico, complexo e multifatorial. Guerrero (2020) considera que o apoio familiar para alcançar o projeto de vida, as experiências de aprendizagens em suas trajetórias, as circunstâncias e os motivos de ingresso são mecanismos que contribuem com a continuidade ou não dos estudantes em uma universidade. A esses resultados está associada a abordagem sociológica que reúne os diversos fatores às questões psicológicas, integração acadêmica, abandono e rendimento acadêmico (Tinto, 1987, 1989).

Notamos que a partir da pandemia de coronavírus surgiram pesquisas envolvendo de forma mais específica a saúde mental dos estudantes como objeto de estudo e seus impactos do/no contexto emergente. Nas conclusões constatou-se um risco de abandono frente o aumento dos transtornos mentais, abusos de substâncias psicoativas, violência doméstica e conjugal (Páez Castro & González Giraldo, 2020) e a percepção de estudantes sobre avaliações de aprendizagem como um estressor que ultrapassa o movimento impulsionador do estresse e contribui com o adoecimento e menor capacidade dos estudantes de responder aos estímulos externos (Acosta Torres, 2021).

Para Santos et al. (2021), é essencial investigar o mal-estar e bem-estar discente nas universidades, pois a partir das narrativas de estudantes de doutorado de uma instituição privada do Brasil, houve uma expressiva pressão pelo produtivismo que acarretaram em sintomas de mal-estar e repercutiram na vida acadêmica, pessoal e profissional dos discentes. Tais dados apontam para o impacto das estratégias adotadas pelas universidades e os elementos que fundamentam a concepção de formação humana integral e de bem-estar. O perfil do estudante é indicado a partir da sua realidade social, Casanova-Laudien, M., Díaz-Mujica, A., & Soto-Vásquez, P. (2018) ressaltam que os aspectos psicossociais, vinculados à interação entre o perfil psicológico do estudante e a estrutura familiar são determinantes para o abandono.

Por outro lado, Oloriz e Fernández (2018), mais de 53% de ingressantes abandonaram suas carreiras sem completar as atividades acadêmicas requisitadas para avaliação final nos cursos de especialização e mestrado de certa universidade, representando uma diferença expressiva entre ingressantes e egressos nas instituições latino-americanas. Porém, os autores expressaram dificuldade em identificar os motivos que conduziram os estudantes a abandonarem de fato seus cursos. Assim, nos inspira a pensar sobre os instrumentos e formas de compreensão, medição e estratégias para enfrentar o abandono.

Práticas voltadas para medição do abandono e estratégias de permanência

Conforme a integração com a comunidade universitária e o ambiente educacional dar-se-á o

2022



rendimento acadêmico, engajamento, permanência ou abandono estudantil. Tinto (1987) aponta a ligação entre as ações formais e informais das instituições para lidar com tais questões. Dessa forma, esta categoria reuniu 24 trabalhos que apresentaram práticas e instrumentos para medição do abandono e no decorrer do estudo destacamos pesquisas que versam sobre estratégias de permanência.

No que tange os modelos de medição adotados verificamos a prevalência por projetos de cruzamento de variáveis e indicadores levantados pelas universidades por questionários ou escalas – destacamos a *Escala de Atribuciones Causales en estudiantes universitarios* (Sáez & López, 2020), provas diagnósticas, *softwares*, ferramentas sistematizadas (plataformas) de controle de ausência e prevenção do abandono. Constatamos que alguns destes, utilizam suas experiências para desenhar programas de acompanhamento integral de seus estudantes como no caso da investigação que adotou um desenho metodológico para assistir estudantes mães que enfrentam como principal desafio a falta de dinheiro e que atribuem sua motivação a si mesmas, pois veem os estudos como a oportunidade de um futuro melhor (Rodríguez Pabón et al., 2020).

Silva e Filho et al. (2007) buscavam destacar práticas voltadas para o desenvolvimento do currículo, organização das universidades e o reconhecimento da diversidade universitária, em consonância, Enciso Avila et al. (2020) afirmam que pensar na programação para um tipo de estudante é negar o reconhecimento da diversidade nos perfis de integração independentemente de fazer a aquisição da competência em um ambiente formal, não formal e informal. Segundo Zumárraga-Espinosa et al. (2020), na análise do estudo voltado para a medição do abandono encontraram resultados reveladores a partir de padrões de associação diferenciados por programa de estudo. Essa análise também foi replicada agrupando as carreiras por áreas do conhecimento.

Dessa maneira, identificamos ainda estratégias que associadas à construção do perfil do abandono, perfil discente e modelos de medição se constituem como elementos de gestão da permanência. Ou seja, ao longo da análise, observamos a emergência das estratégias (ações) criadas pelas universidades de acordo com os levantamentos anteriores que fomentam a permanência universitária: assistência nas primeiras aulas, itinerários educativos, palestras de integração na vida universitária e constituição de um Departamento de Bem-estar na instituição (Ramírez Gutiérrez & Casallas Reyes, 2019), por exemplo. Neste caso, o apoio no desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes ingressantes é orientado por uma perspectiva contínua de um conjunto de ações.

4. Conclusões

A construção do Estado do Conhecimento possibilitou a identificação de possibilidades para pensar o abandono e a permanência nas universidades latinoamericanas, contribuindo com o aprofundamento no campo de estudo e desenvolvimento do evento CLABES. Ao serem analisadas produções científicas, observaram-se novas possibilidades de diálogo e reflexão sobre as questões apresentadas no contexto das universidades e promovidas já pela rede de estudos do abandono e permanência nas universidades.

Compreendemos que o perfil do abandono foi traçado ora baseado na sua medição e do delineamento do perfil estudantil, com certo aspecto generalista devido o número das amostras, ora como referência

2022



para práticas de gestão da permanência. Os dados mostram que as questões econômicas e sociais impactam com frequência nos índices de abandono. Tratam-se de resultados que apresentam condições organizacionais da sociedade, mas também da Educação Superior, caracterizando indicadores a serem analisados tanto no nível da graduação, quanto da pós-graduação, currículo, fenômenos naturais e desenvolvimento universitário. Observou-se que há uma relação do abandono que se caracteriza nos primeiros anos de curso, trancamento (abandono temporário) e regresso que culminam na maior parte das vezes em abandono permanente. Quanto à gestão da permanência, observamos a utilização de instrumentos voltados para medição do abandono através de metodologias de análise quantitativa.

Este estudo reconhece a relevância das pesquisas e abordagens e recomenda novas propostas e projetos que dialoguem com a permanência na Educação Superior frente os contextos emergentes.

Referências

- Acosta Torres, R. (2021). Influencia del estrés en la evaluación matemática y la deserción académica universitaria. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3445>
- Angulo, Y. L., Cobo Rendón, R. C., Pérez Villalobos, M. V., & Mujica, A. D. (2020). Engagement como predictor de la permanencia en estudiantes universitarios chilenos. Congresos CLABES, 47-53. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2623>
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Edições 70.
- Barrios Fernández, M. A. (2011). Deserción y financiamiento en las universidades chilenas. (Tesis - Magíster en Ciencias de la Ingeniería), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Casanova-Laudien, M., Díaz-Mujica, A., & Soto-Vásquez, P. (2018). Deserción No Asumida: Un Fenómeno Psicosocial Difícil De Pesquisar. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1893>
- Enciso Avila, M. I., Flores Grimaldo, J. A., González García, J. A., & Larios Kennerknecht, J. E. (2020). La diversidad en los itinerarios educativos como factor de abandono. Congresos CLABES, 297-305. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2754>
- Guerrero, S. C. (2020). Causales del abandono en la educación superior, caso carreras llamativas y menos llamativas. Congresos CLABES, 140-150. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2641>
- Morosini, M. C. (2014). Estado de conhecimento e questões do campo científico. Educação, 40(1), 101-116. <https://doi.org/10.5902/1984644415822>
- Morosini, M. C., Santos, P. K., & Bittencourt, Z. (2021). Estado conhecimento: teoria e prática. Editora CRV.
- Oloriz, M. G., & Fernández, J. M. (2018). El abandono en las carreras de postgrado de la Universidad Nacional de Luján. Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1871>
- Páez Castro, E. E., & González Giraldo, O. E. (2020). La deserción estudiantil en los programas acreditados de alta calidad de la Universidad de los Llanos: una visión prospectiva al 2030. Congresos CLABES, 73-81. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2626>
- 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>
- Rodriguez Pabón, D. M., Solarte Cerón, J. N., Moreno, R. V. Z., & Mosquera Navia, F. A. (2020). Condiciones sociales, familiares y económicas de Estudiantes Madres Cabeza de Familia de UNIMINUTO Pasto y su papel frente a la deserción universitaria. Congresos CLABES, 54-62. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2624>
- Sáez, F., & López, Y. (2020). Atribuciones causales un factor a considerar en la comprensión del abandono en educación superior: instrumento para su medición. Congresos CLABES, 179-187. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2663>

2022



Santos, B. S., Nascimento, S., Coffferri, F., & Lima Silva, M. (2020). Análise das práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas em universidades latino- americanas acerca da evasão e permanência de estudantes universitários. Congressos CLABES, 712-721. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2748>

Kohls-Santos, P. (2020). Permanência na educação superior: desafios e perspectivas. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília.

Silva Filho, R. L. L. et al. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641- 659, set./dez.

Soso, F., & Kampff, A. (2020). Estudos sobre abandono na modalidade de ensino a distância: análise de publicações do clabes de 2011 a 2018. Congressos CLABES, 111-120. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2630>

Tinto, V. (1987). Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition (2. ed.). The University of Chicago Press.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. ANUIES, 71, 1-9.

UNESCO. (2020). #AprendizagemNuncaPara: resposta da educação frente à COVID-19. <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

Zumárraga-Espinosa, M., Castro, M., Escobar, P., Boada, M., Peña Herrera, L., González, Y., Romero, J., Luzuriaga, J., & Armas, R. (2018). Afinidad Entre Intereses Profesionales Y Carrera Elegida: Un Análisis De Su Relación Con La Deserción Universitaria Temprana. Congressos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1951>

2022



PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES PARA LAS GENERACIONES DE INGRESO, UNA APROXIMACION COMPARADA DE LOS DESEMPEÑOS ACADÉMICOS (PRE) PANDEMIA

*Gabriel Errandonea, Universidad de la República (USIEn-UDELAR),
gabriel.errandonea@gmail.com*

Mariana Yozzi, Universidad de la República, marianayozzi@gmail.com

Emiliano Clavijo, Universidad de la República, emiliano.clavijo@cse.udelar.edu.uy

Carla Orós, Universidad de la República oroscarla@gmail.com

Leandro Pereira, Universidad de la República leandropereira.uy@gmail.com

Resumen.

Este trabajo se planteó como objetivo, a partir de los recursos de información disponibles en el Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE), explorar y describir los desempeños estudiantiles de las generaciones de ingreso a carreras de la UDELAR en 2019 y 2020. Como consecuencia de la pandemia, en el año 2020 se implementaron modalidades que sustituyeron la presencialidad, tales como clases virtuales, el uso de herramientas de gestión de aprendizajes, intensificación del trabajo en plataformas, y otros recursos audiovisuales y didácticos.

A través de una estrategia metodológica cuantitativa de alcance exploratorio-descriptivo, la selección de los casos contó con tres criterios basados en requerimientos organizacionales: a) institucionales; b) curriculares; c) individuales, a partir de 10.197 inscripciones en los servicios seleccionados, que resultan de la aplicación de este procedimiento.

A los efectos de la presente investigación se consideran las tasas de actividad y aprobación para la aproximación al fenómeno. La primera contempla a las actividades (realización del examen) sobre el total de las inscripciones. En tanto, la tasa de aprobación relaciona los resultados académicos (aprobación o repoblación) con las actividades.

Los hallazgos sugieren diferencias entre los servicios en cuanto a desempeños, que puede responder en cierta medida al tipo de disciplinas y su adaptación a la modalidad virtual, sin perjuicio de hipótesis alternativas a las sugeridas. Química, Psicología, Medicina e Ingeniería registran un incremento en la relación entre aprobación y participación, mientras que Odontología, Ciencias Económicas y CIO Salud son los servicios que presentan valores negativos en esta relación.

Finalmente, cabe señalar que los resultados no pretenden dar cuenta de la calidad de los conocimientos, ni en los cambios en la administración de las pruebas, ni otros efectos que pueden generar cambios sobre la actividad. Estas deberían ser objeto de otros abordajes que escapen a los objetivos aquí propuestos.

Palabras Clave: COVID-19, Virtualidad, Permanencia, Educación Superior, Uruguay

2022



1. Introducción

En el marco de la pandemia de COVID-19, las respuestas en materia de política sanitaria fueron variadas en los diversos países, estados y regiones. En el caso uruguayo, el gobierno nacional pautó recomendaciones y apostó al acatamiento voluntario de los lineamientos establecidos, aunque en reiteradas ocasiones se apeló a mayores restricciones en amplios segmentos del mercado de trabajo, así como en la organización de actividades de ocio y esparcimiento.

Cabe señalar que el sistema educativo uruguayo se encuentra regido por múltiples autonomías constitucionalmente garantizadas. Más específicamente, la Universidad de la República (UDELAR) se rige por la Ley Orgánica No. 12.549 (Parlamento, 1958), que le otorga autonomía a nivel constitucional y, por lo que decide sobre sus lineamientos en materia de política educativa. La institución, a su vez, representa al 88,5% de las inscripciones a las universidades del país (División de Investigación y Estadística, 2021), así como al 75,6% de toda la matrícula universitaria nacional (Errandonea & Orós, 2020), configurándose como la universidad de mayor volumen del país. Por lo tanto, los resultados de la presente investigación acercan al lector, en gran medida, a las experiencias en la educación universitaria nacional durante la pandemia. En este contexto, la UDELAR desarrolló diversas estrategias de implementación de los cursos y evaluaciones.

Históricamente la UDELAR ha sido una macrouniversidad que se ha caracterizado, no solo por las escasas barreras al acceso y a la permanencia, sino también por presentar importantes niveles de abandono en el contexto de la educación superior. Esto posibilita la múltiple e irrestricta matriculación, lo que dificulta la estimación precisa del volumen de estudiantes que abandonan. Para el año 2007, se estimó que el volumen de eficiencia terminal se encuentra entorno al 27%, mientras que el restante 73% está compuesto por rezago y abandono (Boado, 2011)²². Dado lo difícil de establecer mecanismos de medición que permitan distinguir adecuadamente entre permanencia y abandono, la presente investigación toma en consideración los registros de las actividades rendidas por los estudiantes.

Desde la Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza de la Comisión Sectorial de Enseñanza (USIEn-CSE), se realizó un informe a partir de registros administrativos de actividades y resultados en unidades curriculares seleccionadas correspondientes a carreras de siete servicios de la UDELAR. Para ello, se consideraron a los estudiantes de primera generación de los años 2019 y 2020, quienes presentaron modalidades de evaluación tanto virtuales como presenciales. Los hallazgos sugieren, en términos globales, mejoras en la actividad estudiantil como en el rendimiento, así como un incremento en la actividad estudiantil para los casos seleccionados (Errandonea, y otros, 2020)²³.

²² Eficiencia terminal (ET) es la proporción de estudiantes de una misma generación que termina una carrera en relación con los que la iniciaron y cumplen un trayecto escolar en el período normal que indica el plan de estudios.

²³ Los hallazgos presentados son consistentes con aquellos que surgen de la investigación de Failache, Fiori, Katzkowicz, Machado, & Méndez (2022).

2022



2. Objetivos

El trabajo compara los resultados en algunas materias²⁴ entre el año anterior a la pandemia (2019) y el primer año de esta (2020). En particular aquí se presentan indicadores comparando los desempeños de acuerdo con las tasas de actividad y aprobación.

El objetivo general de investigación apunta a describir los desempeños comparados de los estudiantes de generaciones de ingreso (2019-2020) en siete servicios seleccionados. La relevancia de abordar estos resultados es doble: observar el efecto de la pandemia y el impacto que tiene en el primer año el cual juega un papel relevante en la permanencia educativa (Santiviago, De León, Rubio, & Couchet, 2017).

El primer objetivo específico es identificar los niveles de aprobación de los estudiantes en las materias y servicios seleccionadas, en ambos años. El segundo objetivo específico se centra en el análisis comparado a nivel de unidades curriculares, mediante la tasa de aprobación de las materias que se corresponden con el primer año lectivo para los dos años seleccionados.

3. Metodología

El presente artículo desarrolla una estrategia cuantitativa de investigación basada en el uso de los registros administrativos de las inscripciones y resultados de los estudiantes (SGAE-SeCIU). Se procuró comparar los resultados obtenidos en las generaciones de ingreso 2019 y 2020. Para ello, se procedió a la selección de casos a partir de tres criterios basados en requerimientos organizacionales: a) institucionales; b) curriculares; c) individuales.

El primer criterio implica la selección de los servicios, contemplando las tres macroáreas de conocimiento de la UDELAR: Tecnología y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat²⁵, Ciencias de la Salud²⁶ y Ciencias Sociales y Artísticas²⁷. El segundo criterio considera entre dos y tres asignaturas por servicio que se dictan al inicio de las carreras allí impartidas. Los servicios incluidos en el estudio fueron las facultades de Ciencias Económicas y de Administración, Medicina, Ingeniería, Odontología, Psicología, Química y el Ciclo Inicial Optativo en Salud (CENUR Litoral Norte). Finalmente, la selección de las inscripciones a las unidades curriculares. Totalizan 10.197 inscripciones, correspondientes a las generaciones de ingreso 2019 y 2020 en los servicios seleccionados.

Para identificar los desempeños, se consideran los resultados finales por materia, es decir, las calificaciones alcanzadas por los estudiantes una vez finalizada la asignatura. En función de los

²⁴ La normativa universitaria refiere a Unidades Curriculares. A los efectos de la simplificación y comprensión de la lectura, se emplean como sinónimos los términos “materia” y “asignatura”.

²⁵ Comprende a las facultades de Agronomía; Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Ciencias; Ingeniería; Química y Veterinaria.

²⁶ Integrada por el Instituto Superior de Educación Física; la Escuela de Nutrición; y las facultades de Enfermería; Medicina; Odontología y Psicología.

²⁷ Integradas por la Escuela Universitaria de Música; el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes y las facultades de Ciencias Económicas y de Administración; Ciencias Sociales; Derecho; Información y Comunicación; Humanidades y Ciencias de la Educación.

2022



umbrales acordados por cada servicio, los estudiantes pueden promover un curso sin necesidad de presentarse a una instancia de evaluación, o bien, pueden presentarse a instancia de examen en calidad de reglamentado y/o libre. Se trata de una distinción que depende de las calificaciones obtenidas en instancias de evaluación durante el curso y/o a la hora de rendir examen.

La generación de los datos de inscriptos para 2019 y 2020 se definió como el conjunto de estudiantes que no contaban con inscripciones previas en la carrera de referencia. Ello responde a que el estudiante de la UDELAR no pierde su carácter de inscripto, aún inactivo.

La formalización de los indicadores analizados es la siguiente. La tasa de actividad se estimó mediante la siguiente ecuación:

$$TAC^t = \frac{Est_{Apro}^t + Est_{NoApro}^t}{Est_{Inscrip}^t} 100$$

Asimismo, la tasa de aprobación se estimó mediante la siguiente ecuación:

$$TAP^t = \frac{Est_{Apro}^t}{Est_{Apro}^t + Est_{NoApro}^t} 100$$

Donde TAC es la Tasa de Actividad, TAP es la Tasa de Aprobación de la instancia, $Est_{Inscrip}$ es la cantidad de estudiantes inscriptos por primera vez a la carrera, Est_{Apro} es la cantidad de estudiantes con resultado de “Aprobado” de la instancia correspondiente al año t (2019 o 2020) y Est_{NoApro} es la cantidad de estudiantes con resultado de “No aprobado” en la correspondiente instancia. La suma de ambos valores es indicativa de la cantidad de estudiantes que efectivamente participaron de la instancia.

4. Resultados

La Tabla 1 presenta las frecuencias absolutas de inscriptos por primera vez en cada servicio y de estudiantes que registraron alguna actividad en cada una de las unidades curriculares consideradas, con independencia del resultado obtenido.

Tabla 1. Cantidad de estudiantes inscriptos y cantidad de estudiantes que rindieron en cada instancia según servicio y unidad curricular para los años 2019 y 2020. UDELAR, Uruguay

SERVICIO	UNIDAD CURRICULAR	2019		2020	
		C/actividad	Inscriptos	C/actividad	Inscriptos
CIO Salud	Aproximación a la Práctica en Terreno	130	363	247	480
	Bases Biomoleculares	99	363	243	480
	Salud Pública	120	363	243	480
Medicina	Introducción a la Biología Celular y Molecular	1596	2308	1628	2265
	Introducción a la Bioestadística	1409	2308	1500	2265
	Salud Pública y Humanidades	1512	2308	1664	2265
	Conceptos Contables	1032	2732	926	2753

2022



Ciencias	Cálculo 1 o Cálculo 1 A	1041	2732	741	2753
Económicas y de la Administración	Administración y Gestión de las Organizaciones	1159	2732	1243	2753
Ingeniería	Cálculo Integral en una Variable	491	1883	563	1731
	Geometría y Álgebra Lineal 1	623	1883	593	1731
	BBO1 Anatomía	140	252	151	294
Odontología	BBO1 Histología	136	252	161	294
	BBO1 Bioquímica	143	252	157	294
Psicología	Historia de la Psicología	629	2184	1007	2272
	Epistemología	712	2184	871	2272
	Matemática 01	79	394	82	402
Química	Química General 1	154	394	133	402
	Introducción Ciencias Biológicas 1	145	394	139	402

Nota: Datos provisionales.

Fuente: elaboración propia con base en Errandonea, Pereira, Orós, Yozzi, Moreira y Clavijo (2020).

Al comparar en términos absolutos los datos de los años 2019 y 2020, Psicología, Odontología y CIO Salud presentan una tendencia incremental en las inscripciones, aunque de distinto tenor. El aumento es leve en Psicología y algo más pronunciado en Odontología, mientras que en el CIO Salud las inscripciones aumentan considerablemente con la novedad de la instalación de la carrera completa de Doctor en Medicina en la región de inserción de la oferta. En tanto, la Facultad de Medicina presenta una tendencia decreciente, aunque exigua.

Cabe destacar el aumento de inscriptos con actividad en servicios del área salud como Psicología, CIO Salud, Odontología y Medicina. Ello puede responder a diversas causas en función de los desafíos que presentan cada una de las ofertas de estos servicios. Además, el contexto vivido pudo haber motivado la participación de los estudiantes de esta área de conocimiento, ya que la pandemia significó todo un desafío para los sistemas de salud.

Asimismo, las carreras del área científico-tecnológica presentan comportamientos diferenciales en la comparación entre los años 2019 y 2020. En Ingeniería decrecen las inscripciones, mientras que en Química permanecen estables tras registrar apenas unas ocho inscripciones en 2020 respecto al año anterior. La estabilidad antes descrita se observa también en las inscripciones con actividad para las asignaturas seleccionadas en Química, mientras que Ingeniería muestra comportamientos diferenciales entre asignaturas.

Finalmente, Ciencias Económicas registra una tendencia levemente incremental en las inscripciones, mientras que las inscripciones con actividad presentan comportamientos diferenciales en las asignaturas seleccionadas, lo que puede responder a las estrategias desplegadas por los docentes integrantes de las asignaturas en los procesos formativos y de evaluación.

La Tabla 2 presenta las tasas de actividad y aprobación en los servicios y años señalados. La presentación permite una lectura comparada entre las variaciones anual de la participación y las variaciones de la aprobación, así como en la diferencia entre las actividades y aprobaciones.

2022



Tabla 2. Tasas de actividad y aprobación de los estudiantes en materias seleccionadas de estudiantes que rindieron en cada instancia según servicio para los años 2019 y 2020. UDELAR, Uruguay

Servicio	Tasas de actividad			Tasas de aprobación			Dif. Act.- Apro.
	2019	2020	Diferencia	2019	2020	Diferencia	
CIO Salud	37,5	55,7	18,2	82,3	74,1	-8,2	-26,4
Medicina	67,7	68,9	1,2	70,5	80,2	9,6	8,4
Ciencias Económicas y de la Administración	46,6	64,7	18,1	74,5	84,7	10,2	-7,9
Ingeniería	27,2	30,2	3,0	49,9	57,7	7,8	4,8
Odontología	56,3	53,5	-2,8	33,6	27,1	-6,5	-3,7
Psicología	32,0	43,6	11,6	55,1	79,1	24,0	12,5
Química	25,7	27,6	2,0	35,1	51,1	16,0	14,0

Nota: Datos provisionales.

Fuente: elaboración propia con base en Errandonea, Pereira, Orós, Yozzi, Moreira y Clavijo (2020).

Es interesante observar que, al comparar 2019 con 2020, la participación se incrementa en todos los casos, con la excepción de Odontología (-2,8), acompañando la tendencia entre las inscripciones al servicio²⁸. El CIO Salud (18,2), Ciencias Económicas (18,1) y Psicología (11,6) presentan las tendencias incrementales más robustas en este indicador. En tanto, servicios como Ingeniería (3,0), Química (2,0) y Medicina (1,2) presentan tendencias prácticamente estables.

Psicología (24,0), Química (16,0), Ciencias Económicas (10,2), Medicina (9,6) e Ingeniería (7,8) presentan en ese orden un aumento considerable de las tasas de aprobación. En tanto, Odontología continúa registrando tendencias decrecientes en el presente indicador, al que se suma el CIO Salud. En este último caso, la tendencia puede responder a efectos de la masificación en su implementación. En un segundo orden, podría hipotetizarse acerca de posibles limitaciones en las estrategias de virtualidad, con relación a aspectos que hacen a brechas de conectividad dado que el CIO Salud se imparte en el interior del país. Esto es, la disponibilidad de insumos e infraestructura digital al contar con una importante afluencia de inscriptos del interior del país.

En resumen, Química, Psicología, Medicina e Ingeniería, y registran un incremento en la relación entre aprobación y participación (en 14,0; 12,5; 8,4 y 4,8 puntos, respectivamente). A modo de hipótesis, se pueden esbozar posibles explicaciones que requieren de una indagación mediante el uso de métodos y técnicas complementarios, así como la percepción de los actores involucrados. Asimismo, Psicología presenta un comportamiento incremental en las actividades, sustentado por un incremento entre las inscripciones. Por su parte, Medicina es favorecida por la tendencia decreciente de sus inscripciones y el aumento, en términos absolutos, de las inscripciones con actividad, algo que en menor medida ocurre con Ingeniería. En tanto, la tendencia de estabilización entre inscripciones e inscripciones con actividad en Química produce que la magnitud de las tasas presente una sensibilidad

²⁸ Odontología, junto con CIO Salud, registran una disminución en la aprobación.

2022



mayor en el resultado final. Finalmente, pueden registrarse diferencias de acuerdo con los perfiles sociodemográficos de los inscriptos que pueden variar entre los servicios.

Finalmente, Odontología, Ciencias Económicas y CIO Salud presentan una disminución de la relación entre actividad y aprobación (-3,7; -7,9 y -26,4 puntos, respectivamente). Ciencias Económicas se encuentra afectada por la reducción de las actividades en las asignaturas, pero más profusamente por el incremento en los niveles de aprobación. Odontología cuenta con una tendencia levemente incremental de actividades e inscripciones que amortigua los efectos de las tasas de aprobación. Finalmente, el aumento de inscriptos y de reprobados en el CIO Salud podrían explicar el pronunciamiento de la brecha entre actividad y aprobación en términos negativos.

5. Conclusiones

Es interesante observar que, al comparar 2019 con 2020, la participación se incrementó en todos los casos, con la excepción de Odontología. El antes mencionado, es uno de los servicios en que el incremento de la participación fue más importante, y, sin embargo, en el cual se redujeron de forma significativa los niveles de aprobación. Las facultades que registraron los mejores desempeños fueron Medicina, Ingeniería, Psicología y Química: el incremento en la aprobación superó al incremento en la participación. Por su parte, Odontología, Ciencias Económicas y CIO Salud registran valores negativos.

Por lo tanto, en el marco de una aparente mejoría generalizada, se observan comportamientos distintos en los diferentes servicios. Estas conclusiones nos permiten pensar que las estrategias de virtualidad tienen efectos diferenciales en función de los servicios que se deben continuar explorando, planteándose explicaciones tentativas para cada caso.

En suma, la comparación de aprobaciones para las generaciones de ingreso permite, en cierta medida, aproximarnos al efecto de la virtualidad. Ciertamente, este efecto no se puede aislar de la pandemia, pero permite pensar en la posibilidad de modalidades virtuales o híbridas. Innovaciones pedagógicas en esta dirección forman parte de la disminución de barreras en el acceso a la educación superior en función del género, la edad, la condición de actividad, el territorio en el que habita el estudiante, entre otros posibles factores que desestiman el ingreso y la continuidad de las trayectorias en el ámbito universitario. Este es un aporte hacia la reflexión acerca de los desempeños en contextos de virtualidad, sin perjuicio de reconocer las virtudes de la presencialidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Boado, M. (2011). La deserción estudiantil universitaria en al Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006. Montevideo: CSIC-UdelaR.
- División de Investigación y Estadística. (2021). *Caracterización del ingreso a carreras de educación superior en Uruguay*. Montevideo: MEC.
- Errandonea, G., & Orós, C. (2020). *Informe: Descripción de la educación superior en Uruguay* (La Universidad se Investiga / Comisión Sectorial de Enseñanza ed.). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. Recuperado el 15 de Mayo de 2020, de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/03/NEIES-final-catalogacion.pdf>

2022



Errandonea, G., Pereira, L., Orós, C., Yozzi, M., Moreira, N., & Clavijo, E. (2020). *Informe comparado de registros de resultados en SGAE de estudiantes de las generaciones de ingreso 2019 y 2020*. Montevideo: Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza - Comisión Sectorial de Enseñanza.

Failache, E., Fiori, N., Katzkowicz, N., Machado, A., & Méndez, L. (2022). *Impact of COVID-19 on higher education: Evidence from Uruguay*. Montevideo: Instituto de Economía.

MEC. (2014). *Anuario Estadístico de Educación 2013*. Uruguay: MEC.

Parlamento. (1958). *Ley Orgánica de la Universidad de la República No. 12.549*. Montevideo. Obtenido de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>

Santiviago, C., De León, F., Rubio, V., & Couchet, M. (2017). La permanencia de los estudiantes, un desafío para la universidad. *InterCambios*, IV(2), 28 - 35.

Apéndice I

Tabla 3. Tasa de actividad de los estudiantes en materias seleccionadas por servicio para los años 2019 y 2020, UDELAR, Uruguay

Servicio	Unidad curricular	2019	2020	Diferencia en tasa de actividad
CIO Salud	Aproximación a la Práctica en Terreno	41,9	56,3	14,4
	Bases Biomoleculares	31,9	55,4	23,5
	Salud Pública	38,7	55,4	16,7
Medicina	Introducción a la Biología Celular y Molecular	71,7	69,8	-1,9
	Introducción a la Bioestadística	63,3	65,5	2,2
	Salud Pública y Humanidades	68,0	71,4	3,4
Ciencias Económicas	Conceptos Contables	44,6	61,8	17,2
	Cálculo 1 o Cálculo 1 A	45,0	49,4	4,4
	Administración y Gestión de las Organizaciones	50,1	82,9	32,8
Ingeniería	Cálculo Integral en una Variable	24,0	29,4	5,4
	Geometría y Álgebra Lineal 1	30,4	31,0	0,6
	BBO1 Anatomía	56,5	51,7	-4,8
Odontología	BBO1 Histología	54,8	55,1	0,3
	BBO1 Bioquímica	57,7	53,8	-3,9
Psicología	Historia de la Psicología	30,0	46,7	16,7
	Epistemología	34,0	40,4	6,4
	Matemática 01	13,7	19,2	5,5
Química	Química General 1	32,6	31,1	-1,5
	Introducción Ciencias Biológicas 1	30,7	32,6	1,9

Nota: Datos provisionales.

Fuente: elaboración propia con base en Errandonea, Pereira, Orós, Yozzi, Moreira y Clavijo (2020).

2022



Tabla 4. Tasa de aprobación de los estudiantes en materias seleccionadas por servicio para los años 2019 y 2021, UDELAR, Uruguay

Servicio	Unidad curricular	Tasa de aprobación		
		2019	2020	Diferencia en tasa de aprobación
CIO salud	Aproximación a la Práctica en Terreno	100,0	99,2	-0,8
	Bases Biomoleculares	76,8	49,0	-27,8
	Salud Pública	70,0	74,1	4,1
Medicina	Introducción a la Biología Celular y Molecular	88,5	86,1	-2,4
	Introducción a la Bioestadística	65,4	73,4	8,0
	Salud Pública y Humanidades	57,7	81,0	23,3
Ciencias Económicas	Conceptos Contables	55,9	74,9	19,0
	Cálculo 1 o Cálculo 1 A	83,6	89,6	6,0
	Administración y Gestión de las Organizaciones	83,9	89,6	5,7
Ingeniería	Cálculo Integral en una Variable	54,0	72,1	18,1
	Geometría y Álgebra Lineal 1	45,7	43,3	-2,4
	BBO1 Anatomía	32,1	25,8	-6,3
Odontología	BBO1 Histología	47,8	17,4	-30,4
	BBO1 Bioquímica	21,0	38,2	17,2
	Historia de la Psicología	50,4	71,0	20,6
Psicología	Epistemología	59,7	87,1	27,4
	Matemática 01	26,6	39,0	12,4
Química	Química General 1	31,2	48,1	16,9
	Introducción Ciencias Biológicas 1	47,6	66,2	18,6

Nota: Datos provisionales.

Fuente: elaboración propia con base en Errandonea, Pereira, Orós, Yozzi, Moreira y Clavijo (2020).

2022



PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O ÊXITO DOS ESTUDANTES.

Sheila da Silva Borges, Universidade Católica de Brasília, sscheilaa@gmail.com

Resumo.

Este artigo é resultado de uma pesquisa que teve como objeto a permanência dos estudantes de Ensino Superior da modalidade EaD. Este trabalho também está vinculado à linha de pesquisa Educação, Tecnologia e Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (PPGE/UCB) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas: Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica, que tratam sobre o estudo de políticas públicas educacionais, bem como ao Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) que tem por objetivo desenvolver e socializar o conhecimento sobre as tecnologias digitais, a internacionalização e a permanência estudantil e suas intersecções com a educação básica e superior. O objetivo da pesquisa realizada foi analisar os fatores que contribuem para a permanência dos estudantes do curso de Pedagogia na modalidade EaD de uma Instituição de Ensino Superior privada do Distrito Federal. Os objetivos específicos dessa pesquisa partiram da necessidade de contextualizar o crescimento da oferta de cursos na modalidade EaD no Brasil, logo após, buscamos identificar o perfil dos estudantes matriculados no último ano do curso e por fim, identificar quais os fatores contribuem para a permanência dos estudantes no curso de Pedagogia ofertado na modalidade EaD. Atrelado à discussão das políticas públicas educacionais e à ampliação da oferta de cursos na modalidade EaD, vivemos em uma sociedade na qual as mudanças tecnológicas, econômicas e de negócios proporcionam diversas oportunidades, e ao mesmo tempo muitos desafios, o que, consequentemente, afeta diretamente o setor educacional e as políticas voltadas para o crescimento e acesso aos programas governamentais direcionados à educação. É nesse contexto de crescimento do uso das tecnologias na educação que, segundo o Censo do Ensino Superior de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o ensino presencial teve queda nas matrículas e a EaD registrou um grande crescimento, para mais de um milhão. Diante desse contexto de crescimento expressivo da EaD, percebe-se também o crescimento no número de estudantes que não concluíram os seus cursos. O que não se trata de um problema exclusivo dessa modalidade de educação em questão, e que tem sido motivo de muitas pesquisas acadêmicas, no sentido de compreender quais são os fatores que determinam a permanência dos estudantes em seus cursos de graduação. Por meio de uma abordagem qualitativa foi possível apresentar um quadro geral sobre o tema estudado, os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, análise documental e empírica bem como a quantificação dos dados coletados com o intuito de compreendê-los e mensurá-los numericamente, além da realização da análise de conteúdo como previsto por Bardin (2016), utilizamos como instrumento para a coleta de dados um questionário on-line disponibilizado aos estudantes, da mesma maneira que foi realizada uma entrevista com os docentes do curso. A fundamentação teórica esteve ancorada em autores como a profa. Pricila Kohls dos Santos, Vicent Tinto e José Moran. Os resultados

2022



da pesquisa indicam que, para além da gestão da instituição, da qualidade do curso, da prática docente e da dedicação do estudante, o que mais contribuiu para a permanência desse grupo de estudantes foi a necessidade de terminarem o curso para melhorarem a sua renda salarial e sua realidade social.

Palavras-chave: Educação a Distância; Permanência; Ensino Superior.

1. Introdução

O Objetivo desse artigo é demonstrar os resultados alcançados pela dissertação de mestrado para obtenção do título de Mestre em Educação, que teve como finalidade analisar os fatores que contribuem para a permanência dos estudantes do curso de Pedagogia na modalidade EaD de uma IES privada do Distrito Federal. A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, lei que estabelece as regras que devem ser seguidas em todos os níveis e modalidades de ensino, sejam em escolas públicas ou privadas. A LDB nº 9394/1996 constitui-se a principal fonte de implementação da educação nacional e das políticas educacionais, que no avanço dos anos foram reformuladas até o modelo atual datado de 1996, que sofreram alterações de acordo com o contexto social, econômico e político e os governos vigentes: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências e a atual, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com a LDB nº 9394/1996, a organização e a estrutura dos sistemas de ensino no Brasil estão divididas em dois níveis: educação básica e ensino superior. A educação básica constitui-se de ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio e a educação superior está dividida em duas modalidades: presencial e a distância. No que diz respeito à Educação a Distância, a LDB nº 9394/1996 deixa claro em seu artigo 80 que os governos incentivarão a promoção da educação a distância quando diz: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Ainda temos o PNE - Plano Nacional de Educação (2014-2024), que por sua vez determina diretrizes, estratégias e metas para a política educacional por um determinado período. Atualmente, o PNE compreende o período de 2014 a 2024, em que foram estabelecidas 10 diretrizes e 20 metas para serem concluídas no decorrer dos seus dez anos de vigência. Sobre a EaD o PNE - Plano Nacional de Educação em suas versões também demonstrava a importância da EaD no cenário educacional, como oportunidade e recurso para o aumento da oferta do ensino, uma vez que a EaD permite a expansão da educação em localidades até então não alcançadas pela educação presencial, além de promover uma baixa nos custos operacionais e administrativos, bem como mensalidades mais acessíveis no âmbito privado. No PNE (2014 – 2024) a EaD é tratada de forma indireta, quando em sua meta de número 12 pretende: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”. Arelado à discussão das políticas públicas educacionais e à ampliação da oferta de cursos na modalidade EaD, vivemos em uma sociedade na qual as mudanças tecnológicas, econômicas e de negócios proporcionam diversas oportunidades, e ao mesmo tempo muitos desafios, o que, consequentemente, afeta diretamente o setor educacional e as políticas voltadas para o crescimento e acesso aos programas governamentais direcionados à educação. Nesse sentido é perceptível que a

2022



influência da tecnologia desencadeou um processo interativo e avançado na educação, com distintas maneiras de se aprender, métodos e elementos componentes de uma farta produção de conhecimentos. Por isso, as práticas pedagógicas utilizadas na educação a distância precisam levar em conta as tecnologias existentes e oferecer as práticas de educação mais adequadas para o aprendizado. (MENDONÇA, 2014, p.35). Segundo Lévy (1999, p.57), o uso de meios de comunicação e informação nas práticas pedagógicas é um recurso indispensável para aproximar o desenvolvimento das competências dos estudantes às dinâmicas do mundo contemporâneo. É nesse contexto de crescimento do uso das tecnologias na educação que, segundo o Censo do Ensino Superior de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o ensino presencial teve queda nas matrículas e a EaD registrou um grande crescimento, para mais de um milhão, resultando um crescimento de 378 % de estudantes que optaram por cursos EaD. Ainda segundo o Censo do Ensino Superior de 2019, 50,7% (1.559.725) dos estudantes de instituições privadas escolheram o ensino à distância e 49,3% (1.514.302) o presencial. Diante desse crescimento expressivo da EaD, percebe-se também o crescimento no número de estudantes que não concluíram os seus cursos, como demonstra o Censo EAD.BR da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em seu relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil em 2019-2020. O que não se trata de um problema exclusivo dessa modalidade de educação em questão, e que tem sido motivo de muitas pesquisas acadêmicas, no sentido de compreender quais são os fatores que determinam a permanência dos estudantes em seus cursos de graduação, ou seja, o foco dessas pesquisas se concentra em descobrir como estimular os estudantes a permanecerem em seus cursos até concluí-los com sucesso (CARMO, 2016, p. 63). No que diz respeito à permanência, nos referimos à continuidade dos estudantes no curso até sua conclusão, além da sua trajetória na instituição educacional a qual está matriculado, bem como à sua transformação no período em que esteve nela (SANTOS, 2009, p.69). Também, como citado pela Profa. Pricila Kohls em seu livro *Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas*, “a permanência visa acompanhar o estudante enquanto está presente e matriculado na instituição para que, em última análise, a evasão não ocorra.” (SANTOS, 2020, p. 25), buscando sempre entender quais são os desejos dos estudantes a fim de promover a permanência. Logo, não foi pretensão desta pesquisa tratar da evasão, como muitas pesquisas o fazem, e sim tratar da permanência em seu aspecto “preventivo e propositivo” (SANTOS, 2020, p. 67). Para Tinto apud Santos (1987, 2020), a permanência vai além do ingresso do estudante e a renovação de sua matrícula a cada semestre tem a ver com a vivência do estudante durante o seu percurso estudantil e suas relações estabelecidas na instituição. No que tange à permanência em cursos de educação a distância, é preciso se relacionar permanentemente com o estudante e não apenas disponibilizar conteúdos, “mas também orientá-lo na resolução de diferentes problemas inerentes a sua vida acadêmica.” (ARETIO apud SANTOS, 2020, p. 149), também se faz necessário diferenciar entre a desistência do estudante após realizar alguma atividade e a desistência quando o estudante apenas faz a sua matrícula, mas não realiza e nem participa de nenhuma atividade proposta pela IES. Nesse sentido, a pesquisa foi estruturada em três capítulos: No primeiro capítulo, tratamos da contextualização da Educação a Distância, no segundo capítulo, conceituamos a permanência, e no terceiro capítulo, realizamos a análise dos dados, bem como indicamos a metodologia utilizada para se alcançar os resultados.

2022



2. Resultados

Levando em consideração que um dos objetivos da pesquisa era contextualizar o crescimento da oferta de cursos na modalidade EaD no Brasil, identificamos que o crescimento da oferta de cursos na modalidade EaD no Brasil, tem sido gradual ano após ano, de maneira que em poucos anos teremos a mesma proporção de alunos na EaD e no presencial ou com poucas variações na quantidade de matrículas entre essas modalidades. Identificamos também que um fator que contribuiu para o crescimento da EaD foi o período pandêmico vivenciado pelo mundo. Com a pandemia de coronavírus (COVID-19), a EaD ganhou destaque, muitos paradigmas foram quebrados em relação aos modelos de aula que não fosse “estar em sala de aula” de maneira física, além de que a pandemia proporcionou ainda mais o crescimento da utilização de múltiplas tecnologias na educação. (MORAN, 2000, 26). Em relação ao perfil dos estudantes do último ano do curso de Pedagogia da instituição pesquisada, identificou-se que 95% são mulheres, o que valida os dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020, quando demonstra que as mulheres são as que mais escolhem o curso de Pedagogia como formação profissional. Ainda sobre o perfil dos estudantes, 69% têm a faixa etária entre 27 e 35 anos, demonstrando que na instituição pesquisada a escolha pelo curso de Pedagogia se dá por pessoas mais maduras. O ingresso de 36% dos estudantes entrevistados se deu por meio de programas como o ENEM e PROUNI, além da maioria dos estudantes serem provenientes da escola pública. Em relação aos fatores que contribuem para a permanência dos estudantes no curso de Pedagogia na modalidade EaD, foi possível identificar que o principal fator que contribuiu para a permanência dos estudantes entrevistados foi a necessidade de ter uma formação superior que garanta facilidade de colocação no mercado de trabalho. Ainda é possível observar alguns fatores que também podem motivar a permanência dos estudantes no que tange às experiências vivenciadas por eles no decorrer do curso, como a melhoria na interação entre a instituição e os estudantes, a fim de estabelecer vínculos que estimulem o desejo de uma formação contínua na própria IES. A presença de docentes comprometidos e capacitados para lidarem com a educação a distância também é um fator que contribui para a permanência dos estudantes. Na pesquisa ainda foi possível evidenciar elogios ao grupo de professores da IES, mas também ficou evidente a dificuldade de promover a interação com os estudantes, devido a quantidade de estudantes por turma. Investimentos na melhoria da instituição e oferta de tecnologias digitais também surgem como um fator importante na permanência dos estudantes, mas ainda mais relevante que isso é a instituição conseguir oferecer acesso contínuo aos estudantes, bem como oferecer suporte aos estudantes de maneira que os utilizem como ferramentas de aproximação entre a instituição e os estudantes.

3. Conclusões:

É notório o crescimento da oferta de cursos na modalidade EaD, bem como o avanço das tecnologias para auxiliar esse modelo educacional, oferecendo qualidade e interação aos estudantes. O número de pessoas que optam por fazer um curso EaD, também tem crescido, porém o número de estudantes de cursos dessa modalidade que não concluem seus cursos também é grande. Cada vez mais as instituições precisam estar atentas aos fatores que contribuem para a permanência dos estudantes, criando políticas e programas educacionais que envolvam a gestão da instituição, a qualidade do curso, a prática docente e a dedicação do estudante, cada um de acordo com o seu papel de maneira integrada com o objetivo de gerar engajamento dos estudantes. Ainda é necessário que as instituições

2022



estejam atentas as expectativas dos estudantes, o apoio social e acadêmico, as questões relacionadas à aprendizagem, avaliação e *feedback*, o envolvimento acadêmico e as interações bem como as ações administrativas, configurando aqui o modelo integracionista elaborado por Santos (2020), no qual as figuras principais dessa integração são: estudantes, docentes e gestores e administrativo, propiciando assim o funcionamento da engrenagem da permanência estudantil.

Referências

- ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. CensoEAD.BR 2017/2018: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo, 2020. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf. Acesso em 19 set. 2021.
- ARETIO, Lorenzo García (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distância en la sociedad digital. Editorial Síntesis.
- BARDIN, Laurence (2010). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Publicada em 25 de junho de 2014. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 nov. 2020.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada em 23 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Censo da Educação Superior de 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 7 set. 2020.
- BRASIL. Avaliação do PNE: 2004-2006. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 277 p. – (Série ação parlamentar; n. 351). file:///C:/Users/55389/Downloads/avaliacao_pne.pdf. Acesso em 16 fev. 2020.
- BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96. Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 17 fev. 2020.
- BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011- 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Covid-19: Painel Coronavírus. 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- LÉVY, Pierre (2011). A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola.
- MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo. As tecnologias na educação a distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/115.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.
- SANTOS Bettina Steren dos; DAVOGLIO, Tércia Rita; LETTNIN, Carla Da Conceição; SPAGNOLO, Carla; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 01 April 2017, Vol.33(1), pp.73-94. Disponível em: <seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/64630/41186>. Acesso em: 17 de dezembro de 2020.
- SANTOS, Pricila Kohls. Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, 2020.
- SANTOS, Pricila Kohls et al (2021). Educação, tecnologia e comunicação: reflexões teóricas e possibilidades práticas. Brasília: Editora JRG.
- TINTO, V (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. The Journal of Higher Education, v. 68, n.6.
- TINTO, V (1987). Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. 2.ª ed. Chicago: The University of Chicago Press,

2022



TINTO, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, v. 71.

TINTO, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*.

TINTO, Vicent; Pusser, Brian (2006). *Moving From Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. Virginia: University of Virginia. Disponível em: http://web.ewu.edu/groups/academicaffairs/IR/NPEC_5_Tinto_Pusser_Report.pdf. 15.Dez. 2020.

Gómez C., D. (2016). Articulação do Ensino Médio Técnico e Formação Tecnológica. *Congressos CLABES*, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1427>.

Nagel, P. C. (1992). *Sete gerações de uma family americana*. Nova Iorque: Oxford University Press.

2022



PERSISTENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESTUDIANTES QUE PARTICIPAN EN UN PROGRAMA DE ACCESO INCLUSIVO

Daniela García Pégola, Universidad Católica de la Santísima Concepción, danielagarcia@ucsc.cl
Patricia Villagrán Rivera, Universidad Católica de la Santísima Concepción, pvillagran@ucsc.cl
Ana María Yáñez Corvalán, Universidad Católica de la Santísima Concepción, amyanez@ucsc.cl
Paz Céspedes Cárdenas, Universidad Católica de la Santísima Concepción, paz.cespedes@ucsc.cl

Resumen.

El abandono, retención y permanencia en la educación superior tienen orígenes similares donde solo depende el objetivo de trabajo para abordarlo. El camino previo del estudiante que accede a la UCSC por ser habilitado PACE es primordial pues la misión del programa es apoyarlo académica y psicoeducativamente por los dos primeros años de carrera. Para ello, de manera permanente realiza seguimiento de distintas variables que van más allá de su estado regular en su carrera de origen, y que requiere considerar tanto la permanencia como la persistencia en los estudiantes, considerando a la primera como la capacidad de la universidad en mantener al estudiante desde su ingreso a la educación superior; y la segunda, como la disposición del estudiante para mantenerse estudiando hasta finalizar su carrera (Hernández-Vargas, 2022). Por esto se propone el siguiente estudio cuyo objetivo es conocer las trayectorias académicas de estudiantes PACE que abandonaron su primera carrera en la UCSC y que continuaron estudios en la misma universidad u otra. Para esto, se revisan los antecedentes y recopila información de fuentes secundarias de 174 estudiantes de cohortes entre 2017 a 2022, además de aplicar una encuesta que indaga tanto la permanencia y persistencia de este grupo de jóvenes. Los principales resultados evidencian lo que plantean Sáez y Tampe (2020) pues en esta muestra, la principal motivación para abandonar estudios y luego iniciar una nueva carrera es la vocacional, seguida por lo económico, y en muy menor medida otros motivos como el desempeño académico. Siguiendo la línea desarrollada, un 17% de los estudiantes PACE permanecen en la UCSC y un 32% permanece dentro del sistema educativo; siendo relevante también el 14% de jóvenes que tiene intención de persistir. En relación con las trayectorias de los estudiantes, predomina la línea de continuar estudios en carreras del mismo tipo, es decir, cambios entre carreras con licenciatura, seguido de quienes pasan de este tipo de carrera a las técnicas, y en muy menor medida, estudiantes se informan el paso de una carrera técnica a una con licenciatura. Si bien los resultados que aquí expuestos son una pequeña muestra de un contexto mayor, y de acuerdo con la bibliografía existente, es importante que las instituciones de educación superior implementen medidas que den respuesta principalmente a los ajustes vocacionales, tomando en cuenta los costos económicos y sociales del abandono tanto para la propia institución como para el estudiante y su grupo familiar.

Palabras Clave: Persistencia en Educación Superior, Trayectorias Académicas, PACE.

2022



1. Introducción

El acceso a la educación superior en Chile a partir de los años noventa se ha caracterizado por el aumento sostenido en su cobertura hasta la actualidad, conllevando la preocupación por parte del Ministerio de Educación de disminuir la brecha de acceso, principalmente a Universidades, por lo que en el 2014 surge el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) que se plantea como un enfoque de derechos e interviene en contextos educativos de alta complejidad, para restituir el derecho a la educación superior a estudiantes talentosos que cumplan requisitos para postular a carreras universitarias. Entre sus líneas, está el fortalecimiento de competencias y habilidades para la vida durante la enseñanza media, así como apoyo para una adecuada exploración vocacional en miras a incorporarse a estudios universitarios o técnicos. Los estudiantes que ingresan a la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) a través de este programa reciben apoyo académico y psicoeducativo durante los primeros dos años de carrera, por lo que se hace seguimiento a distintas variables con el fin de apoyarlos oportunamente y poder visualizar y analizar las trayectorias de los jóvenes dentro del sistema educativo.

La ruta que inicia un estudiante al ingresar a una institución de educación superior (IES) debiese estar marcado por hitos como cursar sus ramos, aprobar cada semestre y luego de cumplir el total de créditos, titularse e iniciar su vida laboral; pero es muy probable que en ese camino trazado pre-existan variables o surjan sucesos que cambien lo planificado, conllevando una serie de rutas posibles donde es la deserción la que llama más la atención por los costos personales para el estudiante, su entorno familiar y el sistema educativo en general, entendiéndose como deserción al abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado (Himmel, 2002). Otra de las rutas posibles es el cambio de carrera y que en Chile es un fenómeno que poco a poco está tomando importancia entre los actores involucrados. Es así, que el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) considera como indicador de persistencia al “cociente entre el número de estudiantes que ingresan como alumnos de primer año a una carrera de pregrado en un año determinado, y el número de esos estudiantes que se mantienen matriculados en la misma institución al año siguiente, expresada en términos porcentuales”, considerándose también a los que reingresaron a la misma institución como estudiantes de primer año en algún programa; diferenciándose de la retención porque ésta considera a estudiantes que ingresan en un año determinado y se mantienen como estudiantes antiguos en la misma institución al año siguiente. Del mismo modo, se considera como persistentes en la IES a los estudiantes que aparecen vinculados a una institución de educación terciaria, independiente de la cohorte e institución de origen (Ministerio de Educación, 2022).

Tabla 1. Tasas de Retención, Persistencia en la misma institución y en Educación Superior de 1er año para carreras de Pregrado por tipo de institución, cohorte 2021.

Retención 1º año	Persistencia 1º año en la misma institución	Persistencia 1º año en Educación Superior
75,4%	76,4%	81,7%

En términos generales a nivel nacional según el último informe disponible del SIES, la cohorte 2021 indica el reingreso o cambios de carrera (partiendo como un estudiante nuevo) en la misma institución

2022



fue relativamente más alta en las Universidades que en los Institutos profesionales (IP) o Centros de formación técnica (CFT), es decir, es más frecuente que los estudiantes inicien una nueva carrera en la misma u otra Universidad que en los IP o CFT. En lo que respecta a estudiantes PACE UCSC de la cohorte 2021, a modo de ejemplo, la retención de primer año es de 83%, la persistencia en la misma institución es de 86,4% y la persistencia en la IES es sobre el 90%. Y para el primer semestre de la cohorte 2022, la retención es de un 94%, subiendo a 96% si se considera la persistencia interna de los estudiantes que deciden cambiarse de carrera.

Si bien los datos aquí presentados son sólo una mínima muestra de lo que es el fenómeno de persistencia en general, tiene una real relevancia cuando por un lado la viabilidad de algunas universidades depende de que los estudiantes permanezcan en ellas, sin bajar sus estándares de exigencia académica y calidad, especialmente en un contexto nacional donde el aumento de cobertura en las IES en Chile, junto con la política pública de gratuidad para estudiantes de los quintiles más bajos, ha transformado la realidad de estas, con la aparición de fenómenos como el aumento de la deserción y la necesidad de apoyar a los estudiantes en ámbitos académicos y/o psicosociales, debido a sus características de entrada.

Desde una perspectiva más amplia a lo visto hasta aquí, Hernández-Vargas (2022) plantea que la persistencia se refiere a “la habilidad de un estudiante o su motivación para alcanzar sus propias metas académicas”, diferenciándose de la permanencia o retención que “se refiere a la capacidad de la institución para mantener a los estudiantes y las estudiantes de un año a otro”. Del mismo modo, Berger y Lyon (como se citó en Hernández-Vargas, 2022) sostienen que la persistencia corresponde al deseo y la acción del estudiante para permanecer dentro del sistema de educación superior desde que ingresa hasta obtener su título, mientras que la permanencia se refiere a la capacidad institucional para mantener al estudiante desde su admisión hasta su graduación. Por lo tanto, en esta investigación, *entenderemos persistencia como la permanencia del estudiante en la educación superior, independiente de la Institución en la que se encuentre matriculado o si no ha habido continuidad en sus estudios.*

Si bien el abandono de los estudios universitarios preocupa al sistema educativo, también lo es la permanencia de los estudiantes. Ambos tienen consecuencias económicas, laborales, emocionales y sociales que afectan tanto al estudiante, su familia, a la institución y al Estado. Entre abandono y permanencia se establece una interdependencia, de modo que el análisis y estudios previos sobre el abandono, ofrece un importante aporte sobre los estudiantes que permanecen y se gradúan (Fonseca y García, 2016; Díaz Peralta, 2008 como se citó en Rousserie, 2017). Munizaga et al (2018, p. 5) señalan que “para lograr un sistema equitativo y de inclusión social, no es suficiente con otorgar la oportunidad de ingreso a estudiantes de sectores infrarrepresentados, sino que también es necesario garantizar la permanencia, el desempeño y las posibilidades de que estos estudiantes obtengan buenos resultados”.

Tinto (1993) expone que la forma en que el estudiante se integra en los sistemas académicos y sociales, formales e informales de una institución, es determinante para el comportamiento de persistencia estudiantil (Seidman, 2005, como se citó en Hernández-Vargas, 2022). Plantea que los estudiantes ingresan a las Universidades con distintos niveles de desarrollo personal, familiar, habilidades y características académicas, incluyendo metas y expectativas con relación a la experiencia que van a vivir. Estas van modificándose permanentemente a medida que transita y se relaciona con distintos estamentos institucionales: compañeros, profesores, instancias administrativas, etc. Las experiencias institucionales a las que Tinto hacen referencia en su modelo, incluyen el contacto social y académico de la facultad con los estudiantes. Este contacto puede darse en el contexto formal de la sala de clases o a través de contacto

2022



fuera de la misma en actividades extracurriculares o en las interacciones del día a día del estudiante con sus pares (Roberts, 2012).

Investigaciones destinadas a identificar motivos de deserción a la universidad señalan como algunos de estos, la preparación previa, la desmotivación y el estudio a través de medios virtuales, entre otros (Peña, 2020, como se citó en Hernández-Vargas, 2022). De igual manera, Sáez y Tampe (2020) llevaron a cabo una investigación cuantitativa orientada a identificar los motivos y periodos críticos de abandono de la educación superior en Chile, a partir del cual determinaron que el principal motivo de deserción obedece a aspectos vocacionales, seguido de motivos de tipo socioeconómicos y académicos. También aparece como relevante la satisfacción que los estudiantes presentan, entendida como el grado en el que un estudiante disfruta el rol de ser estudiante y muestra una ausencia de aburrimiento con sus cursos universitarios (Bean y Metzner, 1985, como se citó en Herbas-Torrico, 2021). En particular, las experiencias universitarias satisfactorias influyen las actitudes e intenciones de seguir estudiando en la universidad (Herbas y Frank 2015).

Así, el presente estudio se enfoca en visualizar la situación de aquellos estudiantes PACE que han abandonado su primera carrera para persistir en otra, ya sea en la UCSC u otra IES, continuando tanto en el nivel profesional o migrando al nivel técnico profesional, siendo el principal objetivo la caracterización de la continuidad académica de estudiantes PACE de cohortes 2017 a 2022 que permanecen en la misma institución o en otras IES.

2. Metodología

2.1 Características del estudio

El estudio considera una estrategia de tipo cuantitativa, exploratoria y descriptiva. Conjuntamente, se propone de tipo no experimental, de datos primarios y secundarios, y de una secuencia temporal transversal. El método principal del estudio será, por un lado, el diseño y aplicación de una encuesta, dado que permite un conocimiento de primera mano y contribuirá a lograr mediciones precisas; y por otro, el análisis de bases de datos institucionales.

Si bien el objetivo principal es rescatar la continuidad académica de estudiantes PACE UCSC, para comprender el fenómeno es necesario conocer los motivos por los cuales renuncian o desertan de la carrera y/o institución. Por esto se hace una revisión de la totalidad de estudiantes PACE UCSC que abandonaron su primera carrera, en bases de datos públicos que evidencian el uso de becas y beneficios económicos vigentes, donde es posible recabar información de la última institución y la carrera en que hizo efectiva la matrícula. Por otro lado, se cuenta con la información que los propios estudiantes entregaron en el portal institucional UCSC al momento de renunciar a su carrera, obteniendo sus relatos escritos del motivo por el cual realizan el trámite. Finalmente, como una forma de profundizar, se elabora y aplica una encuesta entre los meses de agosto y septiembre del 2022, que permite conocer tanto los motivos de abandono de la carrera en la UCSC, como saber su ocupación actual, y en caso de estudiar, saber el tipo de carrera y la motivación a estudiarla, obteniéndose un 45% de respuesta con relación a la muestra total.

2022



2.2 Muestra

La muestra contempla a 174 estudiantes que ingresaron a la UCSC entre los años 2017 y 2022 siendo habilitados PACE, es decir, que cumplen los requisitos para acceder a la universidad a través del beneficio del programa y que en algún momento de su avance curricular de esta primera carrera cambian su estado académico a renunciado, desertor o eliminado.

3. Resultados

Los resultados se presentan de manera progresiva y acumulativa para una mejor comprensión. En primer lugar, se muestran datos de manera descriptiva como una forma de caracterización de los estudiantes que abandonaron sus estudios y los motivos de éste, para luego, describir los tipos de permanencia en la ES.

3.1 Motivos de abandono de estudios terciarios

El 18,2% de los estudiantes habilitados PACE matriculados entre los años 2017 y 2022 en la UCSC están como desertor, eliminado o renunciado, distribuyéndose según se observa en la tabla 2, donde la mayor proporción son estudiantes que realizan un proceso de cierre (69% de estudiantes renunciados), principalmente para hacer el traslado de beneficios de una institución a otra; los siguen quienes desertan (27%) y quienes caen en causal de eliminación (4%).

Tabla 2. Distribución de estudiantes por cohorte y estado académico.

Cohorte	DESERTOR	ELIMINADO	RENUNCIADO	Total general
2017	16	4	23	43
2018	16	3	38	57
2019	6		29	35
2020	6		15	21
2021	3		12	15
2022			3	3
Total	47	7	120	174

Cuando se necesita comprender el contexto de abandono de las cohortes PACE estudiadas, la Figura 1 resume el semestre en que el estudiante solicitó la renuncia o bien la institución declara al estudiante como desertor o eliminado, pudiendo observarse que el 78% tuvo el cambio de estado en los primeros tres semestres de carrera, predominando el estado de renunciado con un 77% del total, así como también los desertores con el 89% en este mismo rango de tiempo.

2022

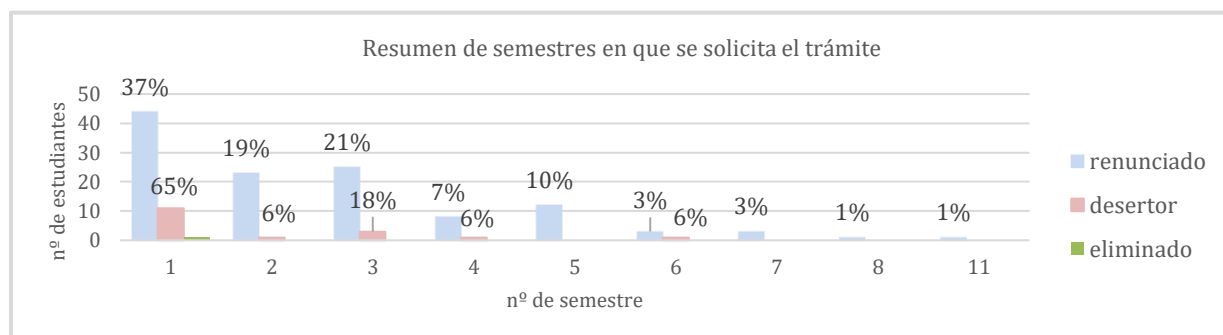


Figura 1. Resumen por semestre de cambios de estado académico

Del grupo de estudiantes renunciados, el 55% expresa un motivo vocacional, es decir, “no le gustó la carrera”, “la carrera no era lo que pensaban”, “no era la carrera a la que querían entrar”, entre otros; así como también un pequeño grupo que manifiesta motivos de salud mental producto de los estudios o de familia, como estrés, ansiedad, o diagnósticos de depresión; para finalmente destacar a quienes plantean motivos económicos para renunciar, que son principalmente de ciudades o zonas lejanas, y declaran la falta de recursos para solventar gastos de mantención.

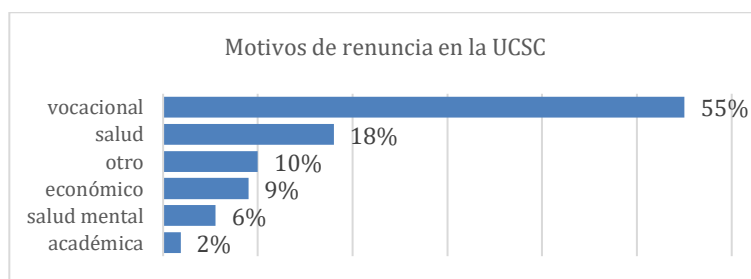


Figura 2. Motivos de renuncia de estudiantes en la UCSC

Sumado a esto, los motivos de abandono de estudiantes que desertan o son eliminados rescatados de la encuesta aplicada, concuerdan con los antes expuestos, es decir, un 42% abandonó por motivos vocacionales, un 16% por motivos económicos y siguen en un 11% cada uno los motivos académicos, de salud y de otra índole, existiendo el mínimo de casos con motivos de adaptación o dificultades en el contexto familiar.

3.2 Permanencia/Persistencia

Al tomar en cuenta a la totalidad de estudiantes considerados como muestra, el 49% de ellos están actualmente cursando alguna carrera en alguna IES (en la UCSC o en otra institución) y un 14% que tiene intención de continuar estudios en un futuro próximo (persistentes), como se ve en Figura 3.

2022

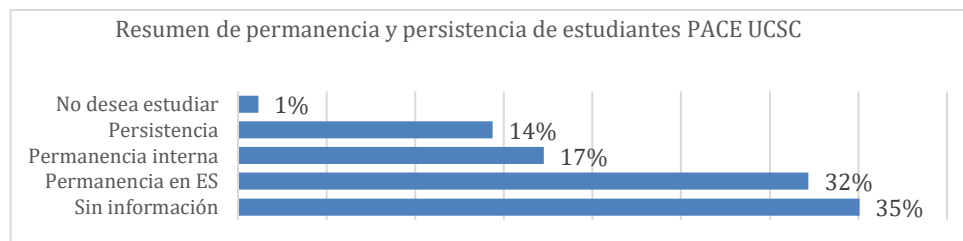


Figura 3. Permanencia y persistencia de estudiantes PACE UCSC

Para los jóvenes que tienen intención de persistir en la ES, actualmente, el 72% de ellos está trabajando y un 28% está realizando otro tipo de actividad. En relación con los estudiantes que continúan estudios, quienes tienen permanencia interna en la UCSC, un 60% realiza un cambio de *carrera con licenciatura a otra carrera con licenciatura*, donde el principal motivo de este cambio es el vocacional (90% del total); y un 40% pasa de una *carrera con licenciatura a una carrera técnica* dentro de la UCSC, donde se conjugan motivos vocacionales, económicos y cercanía con la sede que imparte la carrera. De forma similar, el grupo de estudiantes que continua estudios en otras IES, un 63% pasó de una *carrera con licenciatura a otra carrera con licenciatura*, donde también el principal motivo de cambio es vocacional (90% del total), en menor medida el tema económico y por ser una carrera conocida. Un 34% realiza el cambio de una *carrera con licenciatura a una carrera técnica*, donde el 80% lo hace por motivos vocacionales y un 20% elige esa carrera por los estudios técnicos cursados en enseñanza media. Solo un estudiante cambia de una *carrera técnica a otra técnica*, y otro abandona una *carrera con licenciatura por ingresar a las Fuerzas Armadas* por motivos vocacionales. Por otro lado, del grupo de estudiantes que no está actualmente estudiando, un 93% de ellos les gustaría volver a estudiar en el futuro cercano (persistencia), de los cuales, un 54% pasaría de una *carrera con licenciatura a otra con licenciatura*, principalmente por motivos vocacionales (79% del total); un 31% tiene intención de pasar de una *carrera con licenciatura a una carrera técnica*, donde la mitad de ellos lo haría por motivos vocacionales; un 38% lo elegirían por ser carreras que ya conocen producto de experiencias laborales, y solo un caso (12%) haría ese cambio por motivos económicos. En menor medida, un pequeño grupo de estudiantes (8%) pasaría de una *carrera técnica a otra técnica* por motivos vocacionales, un caso (3,5%) pasaría de *técnico a carrera con licenciatura*, también por motivos vocacionales, y un caso (3,5%) no tiene claro aún su decisión.

4. Conclusiones

La relación directa entre los motivos, principalmente, vocacionales que favorecen el abandono y permanencia/persistencia se hacen latentes en el análisis de datos de estudiantes PACE de la UCSC, pero que de acuerdo a la revisión bibliográfica, es posible extrapolarlos a otras realidades, entregando a IES información valiosa que les permita generar mecanismos que favorezcan la permanencia de jóvenes que, a pesar de ingresar a una carrera, aún se encuentran en un ajuste vocacional, y requerirían contar con una mayor oferta académica e información y procedimientos más sencillos para realizar los cambios de carrera que les permita permanecer en la misma casa de estudios. Esto toma gran relevancia para la institución cuando se considera, en el caso de estudiantes PACE, que sobre el 90% de ellos cuenta con el beneficio de gratuidad y el 100% de ellos tiene la opción de ser apoyados tanto académica como psicoeducativamente por el programa con el fin de fortalecer en ellos habilidades como la autorregulación

2022



del aprendizaje, la adaptación, entre otros, por lo tanto, el costo del abandono de este grupo de jóvenes es alto. Por otro lado, es importante considerar e invitar a las IES a ampliar su mirada y no ver la persistencia sólo como un indicador (Ministerio de Educación, 2022) sino como una característica psicoeducativa (Hernández-Vargas, 2022) de un grupo de estudiantes cuyo propósito es concluir sus estudios y cuyos antecedentes académicos validan un perfil que puede llegar a la titulación (Bean y Metzner, 1985 como se citó en Herbas-Torrico, 2021).

Referencias

- Herbas Torrico, B., & Bjoern, F. (2016). La influencia de la motivación y la satisfacción de los estudiantes en sus intenciones de graduación. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1105>
- Hernández-Vargas, B. A., & García-Castro, L. I. (2022). Persistencia académica en estudiantes universitarios: ¿cómo se manifiesta la autoeficacia emocional? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-25. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4975>
- Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Revista Calidad de la Educación, segundo semestre de 2002*. Santiago: Consejo Superior de Educación. Extraído de <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/409/409>
- Ministerio de Educación, Servicio de Información de Educación Superior (2022). Informe 2022. Retención de 1er año de Pregrado, Cohortes 2017 – 2021. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/09/Retencion_Pregrado_2022_SIES.pdf
- Munizaga, F., Cifuentes, M., & Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Roberts, D. (2012). Modelling withdrawal and persistence for initial teacher training: revising Tinto's longitudinal model of departure. *British Educational Research Journal*, 38(6), 953-975. doi:10.1080/01411926.2011.603035
- Rousserie, H., Cives, H., & Giraldo, E. (2017). La Contratapa Del Abandono: La Permanencia De Los Estudiantes en la Carrera de Ingeniería en Alimentos. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1620>
- Sáez, J., & Tampe, V. (2020). Motivos y periodos críticos de abandono de la educación superior en estudiantes de primer año de la Universidad del Bío-Bío cohortes 2016, 2017 y 2018. Congresos CLABES, 101-110. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2629>

2022



RELACIÓN ENTRE EL PERFIL DE LOS INGRESANTES Y EL ABANDONO TEMPRANO DURANTE LA PANDEMIA

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

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

Noelia A. Puggioni, Universidad Nacional de Luján, npuggioni@unlu.edu.ar

Resumen.

La irrupción de la pandemia por COVID-19, en el año 2020, obligó a las instituciones educativas a modificar la modalidad de dictado de sus carreras dejando de lado si quienes participaban en los procesos educativos contaban con las competencias y recursos necesarios para intervenir en modalidad remota. Se comenzaron a utilizar entornos comunicacionales mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), buscando mantener el vínculo entre estudiantes, docentes y la comunidad educativa para adaptarse y sostener el funcionamiento de las instituciones ante la imposibilidad de utilizar las instalaciones universitarias.

Esta situación inesperada, obligó a un proceso de aprendizaje experiencial que derivó en adaptaciones múltiples que propendían a integrar a la mayoría de estudiantes que se encontraban aislados en sus hogares tratando de continuar cursando la carrera elegida. Diversos trabajos dan cuenta del crecimiento de la tasa de abandono temprano durante el período de pandemia, así como también de un proceso de reinserción de estudiantes que habían abandonado la universidad por la imposibilidad de cursar en modalidad presencial previo a ella.

En la Universidad Nacional de Luján, República Argentina, de los 7.776 ingresantes de la cohorte 2020, quienes se matricularon a carreras que se ofertaban solo en modalidad presencial, el 49,48% abandonó los estudios durante el primer año. De los 8.062 ingresantes de la cohorte 2021, quienes se matricularon sabiendo que, al menos durante el primer año, las carreras se cursarían en modalidad remota, el 56,2% también dejó de cursar durante el primer año.

Se desarrolló una investigación para indagar si las características socioeconómicas educativas, que declaran la mayor parte de quienes se matriculan en esta universidad, incidieron en la posibilidad de permanencia en la educación superior durante estos dos años de pandemia. Se seleccionó un conjunto de variables de la encuesta socioeconómica educativa, para las cohortes 2020 y 2021, y se construyeron un conjunto de indicadores para analizar su relación con el abandono durante el primer año.

Una de las principales conclusiones a las que se arriba, es que el nivel de estudio de padres o tutores es superior en quienes se mantuvieron cursando respecto de quienes abandonaron los estudios. Otros aspectos que influyeron fueron, en menor medida, la cantidad de personas que integran el grupo familiar, así como también se constató una fuerte incidencia en el abandono temprano el tener o no acceso a internet en el domicilio. Casi el 62% de quienes abandonaron durante el primer año declararon no disponer de conexión a internet domiciliario.

2022



A su vez se analizó la relación entre quienes declararon encontrarse trabajando al momento de matricularse, el 44% de la muestra, observándose una mayor tasa de abandono en quienes trabajaban, ya sea de manera formal o informal, respecto de quienes declararon no estar trabajando. Por otra parte, se observa que a medida que aumenta la cantidad de horas de trabajo mayor es la tasa de abandono temprano.

Finalmente, respecto de la situación laboral del grupo familiar, se diseñó un indicador que pondera la cantidad de personas y el tipo de trabajo con que cuentan, para modelar la variable “nivel de ingreso grupo familiar”, no observándose relación entre este indicador y el abandono en pandemia.

Se concluye en la necesidad de trabajar con mayor profundidad en la construcción y seguimiento de las variables que componen la encuesta socio económica educativa, así como también en la importancia de construir un perfil general que indique que características generan una mayor propensión al abandono temprano de los estudios para construir modelos predictivos de cara al futuro y poder prever sus necesidades a partir de los cambios que hemos experimentado producto de la pandemia.

Palabras Clave: Abandono Temprano, Pandemia, Perfil Socioeconómico

1. Introducción

Al inicio del año 2020, la irrupción de la pandemia por COVID-19 obligó a las instituciones educativas de América Latina a modificar la modalidad de dictado de sus carreras sin considerar si quienes participaban en los procesos educativos contaban o no con las competencias y recursos necesarios para intervenir en modalidad remota. Rápidamente se comenzaron a utilizar entornos comunicacionales mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) buscando mantener el vínculo entre estudiantes, docentes y de la comunidad educativa en su conjunto para adaptarse y sostener el funcionamiento de las instituciones dada la imposibilidad de utilizar las instalaciones universitarias.

La falta de preparación para el uso de esos entornos educativos y el desconocimiento de las metodologías para la educación no presencial llevaron a la mayoría de los docentes a aplicar el principio de sustitución, realizando grabaciones de las mismas clases expositivas que desarrollaban en el aula y publicándolas en las aulas virtuales y mediante foros, correo electrónico o reuniones sincrónicas habilitaban el espacio de consultas o, en el mejor de los casos, debates que permitían a quienes cursaban las actividades académicas apropiarse de los contenidos.

Claramente, esta situación impactó en la tasa de abandono temprano dado que los estudiantes no contaron con la preparación previa para este proceso mediado por tecnología y, en algunos casos, siquiera contaban con los medios tecnológicos o comunicacionales indispensables para mantenerse en los procesos educativos.

En la Universidad Nacional de Luján (UNLu) de la República Argentina, la tasa de abandono durante el primer año, para la cohorte 2020, fue del 49,48% incrementándose en casi un 16% respecto de la misma tasa para la cohorte 2019. (Oloriz & Fernández, 2021, p.4)

2022



Las características particulares de cada estudiante, seguramente, deberían haber influido en el impacto de haber pasado de la educación presencial a la remota. En un estudio realizado en la Universidad Santo Tomás de Bogotá, en el cual se analizaron “las características académicas, sociodemográficas y psicosociales que han permitido a estudiantes que ingresaron en el periodo académico 2020-2 permanecer en su primer año de vida universitaria”, se concluye que:

“un estudio de formación antes de ingresar a la universidad estaría afectando en la continuidad de los estudiantes de una manera positiva, esto dado a que el número de estudiantes que continuaron con su proceso académico es mayor a los que continuaron sin ningún tipo de curso formativo”. (Hernández Romero et al., 2021, p.6)

También identificando los factores que inciden en el riesgo de abandono en tiempos de pandemia, en la facultad de Automática y Biomédica en la Universidad Tecnológica de La Habana “José A. Echeverría”, se destaca entre los criterios con mayor incidencia a “El ambiente social y familiar y los factores socioeconómicos”. (Vega, 2021, p. 5)

Por otra parte, hay estudios que demuestran que en la modalidad a distancia, tal es el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD en Colombia, “el máximo nivel educativo de los padres podría ser un factor interesante en el perfil del desertor, puesto que el 79,8% de los padres tienen como máximo nivel de estudio secundaria”, refiriéndose a quienes abandonaron de la cohorte 2019. (Villegas, et.al, 2021, p.4)

En esa misma investigación se encuentra una alta relación entre la situación laboral y el abandono de los estudios dado que:

“Se puede observar que existe una mayor proporción de desertores cuya situación laboral es empleado, acuñando posiblemente a un factor de deserción, puesto que al ser empleado se tendría una menor disponibilidad del tiempo, y el manejo de este deberá ser mejor por parte del estudiante.” (Ibídem, p5)

La identificación de perfiles que ayuden a la predicción del abandono, también fueron considerados al trabajar con una muestra de 11.423 estudiantes pertenecientes a 19 Instituciones de Educación Superior iberoamericanas en el cual se concluye que:

“A partir de los resultados es posible identificar perfiles de estudiantes con mayor riesgo de abandono: ser mujer, estar casado o en unión libre y haber experimentado alguna experiencia personal como embarazo, calamidad o problemas familiares constituyen un perfil de características individuales que aumentan la probabilidad de abandono”. (Jimenez Mora, 2021, p. 7)

Otra investigación similar tuvo lugar en la UNLu, una universidad de gestión pública de Argentina con ingreso irrestricto y que adhiere firmemente al principio de gratuidad de los estudios superiores, donde el objetivo consistió en identificar si existe alguna relación entre las características de los estudiantes al ingresar a la universidad y el abandono. Entre las conclusiones a las que se arribaron, se destaca que:

“La tasa de abandono aumenta en función de la edad del estudiante al momento de iniciar los estudios universitarios. Puede concluirse que se produce un menor abandono temprano en aquellos estudiantes que ingresaron con edades inferiores a los 21 años.” (Oloriz & Fernández, 2016, p.11)

2022



“Tal como lo verificaron otros autores, encontramos que la probabilidad de abandonar los estudios crece en función de la cantidad de horas que trabaja el estudiante.” (Ibídem, p.11)

Partiendo de la hipótesis que, durante el período de pandemia, las condiciones socioeconómicas, la relación laboral y el entorno familiar debieron de haber influido en la posibilidad de continuar el cursado de estudios superiores de manera remota, se diseñó un estudio cuyo objetivo fue analizar la relación entre un grupo de las condiciones o características socioeducativas que declararon quienes ingresaron a la UNLu en las cohortes 2020 y 2021 y el abandono temprano.

2. Metodología

En primer término, se identificó a los ingresantes de las cohortes 2020 y 2021 y se observó quienes se volvieron a matricular al año siguiente y quienes no, con la finalidad de categorizarlos como abandonantes durante el primer año de estudio.

A continuación, y en función del objetivo de este trabajo, se seleccionaron un conjunto de variables de la encuesta socio económico educativa que la UNLu aplica a quienes se inscriben como ingresantes de cada cohorte y se agruparon o interrelacionaron para construir un conjunto de indicadores que posibiliten aislar aquellas condiciones socio económicas, tanto del estudiante como de su grupo familiar, que podrían haber incidido en la permanencia en la carrera durante el período de pandemia.

De estas variables de la encuesta, se seleccionaron las que permiten identificar la conformación del grupo familiar con el que convive cada estudiante, las relacionadas con su situación laboral (si tiene o no algún tipo de ingreso económico para las distintas situaciones de empleo posibles) y la cantidad de horas trabajadas, dado que se había identificado que a mayor cantidad de horas trabajadas mayor es la probabilidad de abandonar los estudios superiores.

Por último, se analizó para cada variable cual fue el impacto en relación al abandono o permanencia de los estudiantes en la institución, comparando respecto a la totalidad de la población de ambas cohortes a efectos de constatar cuales son los aspectos más relacionados con el abandono en los estudios durante la pandemia.

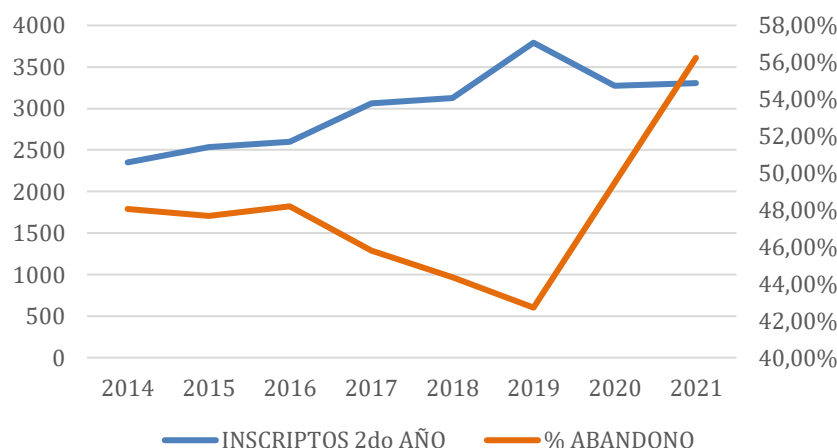
3. Resultados

De los 7.776 ingresantes de la cohorte 2020 de la UNLu, quienes se habían matriculado a carreras que se ofertaban solo en modalidad presencial, el 49,48% abandonó los estudios durante el primer año, mientras que de los 8.062 ingresantes de la cohorte 2021, quienes se matricularon sabiendo que ,al menos durante el primer año, las carreras se cursarían en modalidad remota el abandono alcanzó el 56,2% una vez culminado el primer año de estudios.

2022



Gráfico 1 – Evolución del abandono en la UNLu (Cohortes 2014 a 2021)



Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 1, teniendo un panorama general de los últimos años, puede observarse que la tasa de abandono temprano fue disminuyendo hasta el año 2019, evidenciándose un crecimiento abrupto de la misma a partir de la pandemia, cohorte 2020 y 2021.

A continuación, y a efectos de avanzar en los objetivos planteados para este trabajo, se analiza el efecto de las variables socioeconómicas en el abandono en los estudios para las cohortes 2020 y 2021. En primer lugar, se analizó si existe relación entre la cantidad de personas que conforman su grupo familiar durante sus estudios y el abandono, partiendo de la hipótesis que a mayor número de integrantes del grupo familiar mayor probabilidad de tener que compartir los dispositivos electrónicos en el hogar durante la pandemia.

Tabla 1 – Abandono en los estudios en la UNLu para las cohortes 2020 y 2021 según la cantidad de convivientes

Convivientes	Cantidad Respuestas	Tasa abandono
-	106	57,30%
Hasta 3 personas	5687	58,37%
Entre 4 y 5 personas	7166	50,60%
Más de 5 personas	2450	56,56%

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1 puede observarse que, si bien no se evidencia un comportamiento homogéneo, los dos agrupamientos con mayor cantidad de convivientes son los que muestran un abandono menor en los estudios, siendo los núcleos familiares de entre 4 y 5 personas en los que se observa un abandono menor respecto a los demás agrupamientos entre las 15.409 personas que contestaron a esta pregunta.

2022



Este comportamiento podría deberse a que el grupo familiar nuclear estaría representando el contexto de contención familiar más adecuado para la permanencia durante la pandemia.

Así mismo, resulta de interés indagar si la formación de los padres del estudiante, que en la mayoría de los casos están dentro del núcleo de convivientes, influyó en el abandono de los estudios. Para ello, se construyó el indicador EPM (Educación de los padres), el cual consiste en clasificar el nivel de estudios de ambos padres (1 para primario, 2 para nivel secundario, 3 para nivel universitario, etc.) y promediarlo en los casos que hubiera respuestas para ambos. A continuación, se muestra el valor promedio agrupado entre estudiantes activos y abandonantes.

Tabla 2 – Abandono en los estudios en la UNLu para las cohortes 2020 y 2021 según la educación de los padres

Estado UNLu	Cantidad Respuestas	Promedio EPM
Activo	6575	2,60
Abandono	8251	2,29

Fuente: elaboración propia

La Tabla 2 permite afirmar la importancia de la educación de los padres en la permanencia en los estudios, tal como se evidenció en otros trabajos, para las cohortes que iniciaron durante la pandemia originada por COVID-19, dado que se observa un valor del 13,5% mayor en el promedio para el indicador EPM para los estudiantes activos respecto de quienes abandonaron sus estudios.

Otro factor, que puede considerarse excluyente durante el periodo de pandemia, es la carencia de acceso a internet desde los hogares dado que todo el proceso educativo transcurrió mediado por tecnologías de la información y la comunicación.

Tabla 3 – Abandono en los estudios en la UNLu para las cohortes 2020 y 2021 según la disponibilidad de internet domiciliaria

Internet domiciliaria	Cantidad Respuestas	Tasa abandono
SI	12927	53,43%
NO	2584	61,69%

Fuente: elaboración propia

En este sentido, la Tabla 3 permite verificar que el abandono en los estudiantes que no contaron con un servicio de internet domiciliaria fue un 15% superior al que se produjo en el grupo de aquellos que pudieron acceder a este servicio elemental en términos de la comunicación.

Otro aspecto que usualmente se vincula al abandono tiene que ver con la situación laboral de los estudiantes universitarios, razón por la cual se avanzó en tal análisis, categorizando entre quienes no trabajaban al momento de ingresar a la Universidad, tanto como aquellos que contaran con un empleo formal o bien, a través del mercado informal.

2022



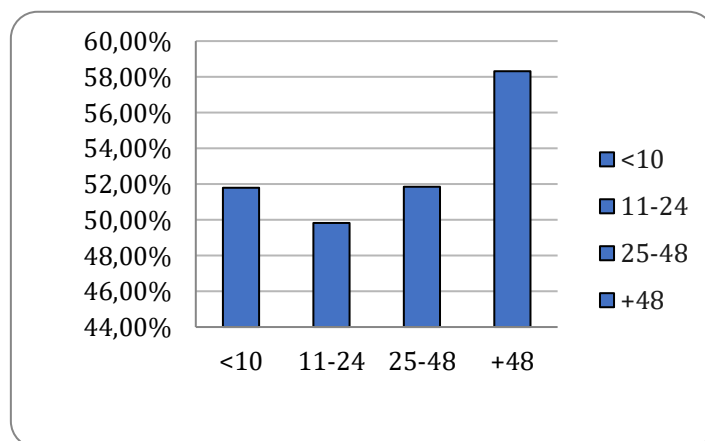
Tabla 4 – Abandono en los estudios en la UNLu para las cohortes 2020 y 2021 según la disponibilidad de internet domiciliaria

Trabajo	Cantidad Respuestas	Tasa abandono
Formal	3356	65,17%
Informal	2949	60,50%
No trabaja	8521	50,23%

Fuente: elaboración propia

En este sentido, la Tabla anterior permite afirmar que los estudiantes que no trabajan tienen un abandono considerablemente menor durante el primer año de estudios que quienes trabajan. A su vez, puede observarse que entre las dos categorizaciones para los estudiantes que trabajan, aquellos que lo hacen en el ámbito formal evidencian casi un 10% de abandono más que quienes lo hacen de manera informal, lo cual podría deberse a la cantidad de horas afectadas al trabajo en ambos casos. En este sentido, se indagó respecto a la cantidad de horas de trabajo y el abandono, independientemente del tipo de trabajo.

Gráfico 2 – Relación entre el abandono para las cohortes 2020 y 2021 de la UNLu y la cantidad de horas de trabajo



Fuente: elaboración propia

En este sentido, el Gráfico 2 muestra claramente que la cantidad de horas trabajadas influye negativamente en la permanencia en los estudios, alcanzando un abandono superior al 58% en quienes poseen una carga laboral superior a las 48 horas semanales.

También se consideró la situación laboral del grupo familiar, para lo cual se diseñó un indicador que pondera la cantidad de personas que trabajan y el tipo de trabajo con que cuentan, modelando una variable para el nivel de ingreso del grupo familiar. El indicador TGF (Trabajo Grupo Familiar) consiste en el cociente entre la cantidad de personas del grupo familiar que poseen un empleo y el total del grupo, a efectos de verificar la inserción en el mercado laboral de la familia. Para su aplicación, se agruparon los estudiantes, de las dos cohortes, según abandonaron o no durante el primer año de estudio y se calculó el promedio del indicador TGF para ambos grupos.

2022



Tabla 5 – Relación entre el abandono y el indicador TGF (Trabajo Grupo Familiar)

Estado UNLu	Cantidad Respuestas	Promedio TGF
Activo	6575	0,46
Abandono	8251	0,44

Fuente: Elaboración Propia

Si bien, en la Tabla 5, el indicador es levemente mayor en los estudiantes que permanecen en la UNLu después del primer año, la diferencia no permitiría afirmar que cuanto mayor integración posea el núcleo familiar al mercado laboral, mayores serían las posibilidades de abandono del estudiante.

4. Conclusiones

La pandemia declarada en el año 2020 por la propagación de un nuevo coronavirus, el SARS-CoV-2, generó una situación en extremo preocupante desde el punto de vista sanitario a nivel mundial. Sin embargo, provocó un momento de disrupción en los sistemas educativos de todos los niveles y en todo el mundo, los cuales debieron adoptar, sin ningún tipo de planificación previa ni preparación, la modalidad remota para continuar con el proceso educativo. A partir de ese momento, y paulatinamente conforme la preocupación por la pandemia comenzó a disminuir, se propicia un proceso de reflexión en torno al futuro de los sistemas educativos, cuya evolución será influenciada por lo vivido recientemente.

En este contexto, el trabajo actual evidencia que hay un conjunto de variables relacionadas al perfil socio económico educativo de los estudiantes, cómo la educación de sus padres, la relación con el mercado laboral y la conformación del grupo familiar que durante la pandemia influyeron fuertemente en la permanencia en sus estudios y que permiten, además, identificar los estudiantes con mayor vulnerabilidad del sistema.

Es por ello que resulta impostergable trabajar con mayor profundidad en la construcción y seguimiento de las variables que componen los perfiles de estudiantes a efectos de construir modelos predictivos de cara al futuro que permitan identificar estudiantes en potencial riesgo de abandono, así como también poder prever sus necesidades y cautelar respuestas institucionales para mejorar la retención. Para ello, es preciso estudiando los mismos indicadores para las cohortes posteriores a la pandemia y ver su comportamiento en cohortes que se desarrollen en modalidad presencial.

Referencias

- Hernández Romero, Óscar, Novoa Beltrán, M., Hernández Molina, L., & Salina Casas, E. (2021). Permanencia en el primer año de vida universitaria en tiempos de pandemia. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3363>
- Jiménez Mora, 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>
- Oloriz, M., & Fernández, J. (2016). Relación entre las características del estudiante al momento de iniciar estudios superiores y el abandono en la Universidad Nacional de Luján durante el período 2000-2010. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/864>

2022



Oloriz, M., & Fernández, J. (2021). El impacto de la pandemia por covid-19 en el abandono temprano de los estudios superiores. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3354>

Vega Cruz, G. (2021). Un Procedimiento para Identificar Riesgos de Abandono en Estudiantes de Nuevo Ingreso a la Universidad en Tiempos de Pandemia COVID 19. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3356>

Villegas, F., Montoya, J., Acevedo, S., & Pinzón, Y. (2021). Determinación del perfil del desertor a partir de los resultados de una prueba de caracterización Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3371>

2022



UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS DE APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA OU ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR

*Beatriz Rodrigues Soares, Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro - Puc Rio
Soares.Beatrizr@Gmail.Com*

*Joana Coelho Vendramini, Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro - Puc Rio,
Joana.Cvendraminii@Gmail.Com*

*Silvia Brilhante Guimarães, Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro - Puc Rio,
brilhante.sil@gmail.com*

Resumo.

O presente trabalho refere-se à construção de uma revisão sistemática sobre as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem, tendo como objetivo apresentar o tema como um fator associado à permanência ou abandono de estudantes no ensino superior. De acordo com os passos exigidos na elaboração de uma revisão sistemática, foi definida a pergunta da pesquisa como o que são estratégias autoprejudiciais da aprendizagem e como elas podem interferir na relação dos estudantes com o ensino superior. Dessa maneira, foi realizada uma busca integrada nas bases de dados Directory of Open Access Journals, SciELO, BASE e Complementary Index utilizando a palavra-chave “estratégias autoprejudiciais” para mapear o que está sendo dito nas pesquisas brasileiras da área. As estratégias autoprejudiciais são adotadas pelos estudantes quando eles se deparam com um obstáculo no processo de aprendizagem e não conseguem mobilizar recursos no sentido de superá-lo, apresentando desculpas para justificar antecipadamente o possível insucesso e criando outros empecilhos (BERGLAS & JONES, 1978; HIGGINS, 1990; MENA, 2019). Sendo assim, as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem podem estar relacionadas com a permanência ou abandono na universidade pois estão diretamente associadas ao desempenho do aluno e às emoções que ele experimenta no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Estratégias Autoprejudiciais, Motivação, Abandono, Ensino Superior.

1. Introdução

As estratégias autoprejudiciais, denominadas pela primeira vez pelos psicólogos Jones e Berglas (1978), são adotadas pelos estudantes quando eles se deparam com um obstáculo no processo de aprendizagem e não conseguem mobilizar recursos no sentido de superá-lo, apresentando desculpas para justificar antecipadamente o possível insucesso e criando outros empecilhos (BERGLAS & JONES, 1978; HIGGINS, 1990; MENA, 2019). Como os obstáculos podem interferir no desempenho, o indivíduo tende a culpá-los caso tenha um desempenho insatisfatório, eliminando assim a responsabilidade individual sobre o resultado obtido. Do mesmo modo que, se o desempenho for satisfatório ele tende a internalizá-lo, reforçando que obteve sucesso apesar das circunstâncias difíceis (GANDA, 2011; GANDA & BORUCHOVITCH, 2015).

2022



As estratégias autoprejudiciais ajudam a manter as emoções positivas e a motivação, visto que o estudante se exime de lidar com emoções negativas que podem surgir quando se deparam com o fracasso (WEINER, 1985; 2010). De acordo com a teoria de auto valor de Covington (2000), o ser humano tende a preservar a sua imagem e manter uma imagem positiva de si. E muitas vezes os alunos confundem o desempenho com seu valor enquanto ser humano (FERRADÁS, 2014; MENA, 2019). Assim, as estratégias autoprejudiciais têm como principal objetivo proteger o indivíduo do próprio julgamento e do julgamento dos outros a respeito de sua capacidade, mas também a respeito do seu valor como pessoa. Para Leary e Shepperd (1986), as estratégias autoprejudiciais podem ser classificadas em: relatada por si próprio (ou autorrelatada) e comportamental. No primeiro caso, o indivíduo tende a verbalizar as circunstâncias que acredita serem as responsáveis por um possível baixo desempenho, podendo isso levar ou não ao baixo desempenho de fato. Tende a dizer que não sabe nada, que não se preparou o suficiente ou que não estudou como deveria, por exemplo. Porém, no segundo caso, o indivíduo possui comportamentos observáveis e usa efetivamente estratégias com um alto potencial de prejudicar o desempenho, aumentando assim a probabilidade de falhar.

Sendo assim, as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem podem estar relacionadas com a permanência ou abandono na universidade pois estão diretamente associadas ao desempenho do aluno e às emoções que ele experimenta no processo de aprendizagem. Além disso, o aluno pode acabar tendo comportamentos que vão efetivamente prejudicar o seu desempenho acadêmico, como por exemplo adiamento de tarefas, faltar avaliações, sair em vésperas de prova ao invés de se preparar, procrastinar e entre outros, podendo suscitar emoções desagradáveis a respeito da experiência acadêmica e contribuindo para um ciclo de constante desmotivação e ausência de interesse em permanecer na universidade.

O abandono universitário, por sua vez, é um fenômeno influenciado por diversos fatores (GUERRERO et al., 2021), fisiológicos, pedagógicos, psicológicos e sociológicos (CANO et al., 2009). Sendo assim, apesar das diversas influências, a desistência dos estudos no ensino superior possui fatores determinantes que, de algum modo, são disparadores para todos os outros, são eles: as habilidades sociais e a motivação (GUERRERO et al., 2021). A primeira consiste, principalmente, na maneira de lidar com o outro de maneira eficiente não só para um bom processo de aprendizagem, mas também para que a instituição se torne um lugar seguro e prazeroso. Como por exemplo, o estabelecimento de uma rede de apoio composta por professores e colegas que auxilie o estudante, em questões pedagógicas e emocionais, a permanecer na universidade. A motivação, por sua vez, está atrelada à relevância dada pelo aluno para a carreira escolhida, interesse pela área e recursos estabelecidos para estudos (PARADA & CORREA, 2017). Além disso, está relacionada com o desempenho acadêmico, com a percepção do estudante acerca da prática docente, compromisso com a universidade, construção do autoconceito e com a capacidade de orientar o comportamento para objetivos específicos (GUERRERO et al., 2021).

2. Desenvolvimento

De acordo com os passos exigidos na elaboração de uma revisão sistemática, foi definida a pergunta da pesquisa como o que são estratégias autoprejudiciais da aprendizagem e como elas podem interferir na relação dos estudantes com o ensino superior. Dessa maneira, foi realizada uma busca integrada

2022



nas bases de dados Directory of Open Access Journals, SciELO, BASE e Complementary Index utilizando a palavra-chave “estratégias autoprejudiciais” para mapear o que está sendo dito nas pesquisas brasileiras da área. A busca foi realizada entre junho e julho de 2022, totalizando 12 trabalhos encontrados entre 2013 e 2022 e que possuíam a palavra chave em qualquer campo. Realizada a pesquisa inicial nas bases de dados, foi feita a análise dos trabalhos encontrados através da leitura dos títulos e resumos e foram considerados os trabalhos que possuíam a palavra-chave em um dos dois campos. Não são todos os trabalhos que as estratégias autoprejudiciais assumem o protagonismo, pois em alguns deles esse construto se relaciona com outros. Porém, eles também foram incluídos na análise, onde será feita uma breve apresentação dos estudos considerando principalmente os resultados no que tange às estratégias autoprejudiciais, foco deste trabalho.

Com a palavra-chave “estratégias autoprejudiciais”, foram encontradas 19 publicações no total. Inicialmente, foram eliminadas 7 publicações repetidas, totalizando 12 publicações diferentes entre si. Desses 12, 6 foram excluídos por não atenderem ao critério previamente estabelecido de possuir a palavra chave ou no título ou no resumo do trabalho. Totalizando, assim, 6 trabalhos a serem incluídos nesta revisão sistemática, nos quais 5 são pesquisas experimentais sobre o uso de estratégias autoprejudiciais por alunos no contexto universitário e 1 é uma revisão de literatura. Os trabalhos selecionados serão apresentados inicialmente através de uma tabela e, em seguida, serão analisadas informações mais detalhadas sobre eles.

Tabela 1. Informações gerais sobre as pesquisas selecionadas

Ano	Título	Autores
2014	Self-Regulated Learning in Students of Pedagogy.	Janete Aparecida da Silva Marini, Evely Boruchovitch
2015	Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers	Danielle Ribeiro Ganda, Evely Boruchovitch
2016	O uso de estratégias autoprejudiciais nos cursos de licenciatura	Carolina Marques Lima
2016	As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia	Danielle Ribeiro Ganda, Evely Boruchovitch
2021	Atribuições de causalidade, estratégias autoprejudiciais e a autopercepção de desempenho de universitários	Ana Lucia Pereira da Silva Minutti, Acácia Aparecida Angeli dos Santos e Adriana Satiko Ferraz
2021	Estratégias autoprejudiciais em matemática: uma revisão sistemática da literatura	Evely Boruchovitch

A pesquisa de Marini e Boruchovitch (2014) teve um desenho experimental com o objetivo de pesquisar se haviam relações entre a motivação para aprender dos estudantes com as teorias implícitas

2022



de inteligência e as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem. Além disso, as autoras tinham como objetivo examinar a associação dessas variáveis de interesse com a utilização de estratégias de aprendizagem. O público participante da pesquisa foram 107 estudantes do curso de pedagogia de duas instituições privadas de ensino superior localizadas em uma cidade de São Paulo. Foram utilizadas quatro escalas: Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários - EEA-U (Santos & Boruchovitch, 2008), Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Estudantes Universitários (Boruchovitch & Neves, 2005; 2008b), Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2009) e Escala de Teorias Implícitas da Inteligência - EATII (Dweck, 2006). De maneira sintetizada, os resultados apontam para correlação significativamente positiva entre as estratégias de aprendizagem, a motivação intrínseca e a motivação para aprender e para correlação significativamente negativa entre as estratégias de aprendizagem e as estratégias autoprejudiciais. Houve moderada, negativa e significativa correlação entre a motivação intrínseca e o uso de estratégias autoprejudiciais. Além disso, os alunos que relataram o uso mais expressivo de estratégias de aprendizagem pontuaram mais na escala de motivação intrínseca e relataram também um menor uso de estratégias autoprejudiciais de aprendizagem. Após a análise dos dados, as autoras ressaltam a importância da correlação moderada e negativa entre o uso de estratégias autoprejudiciais, a motivação intrínseca e a motivação para aprender. Elas revelam uma tendência esperada com base na teoria e nas pesquisas empíricas da área, de que quanto maior a motivação e a motivação intrínseca dos alunos, menor a probabilidade deles serem pessoas que adotam comportamentos que podem prejudicá-los na aprendizagem (McCrea et al., 2009; Pattal et al., 2014).

A pesquisa de Ganda e Boruchovitch (2015) investigou as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem utilizadas em contexto acadêmico por estudantes de pedagogia de universidades públicas brasileiras. Elas analisaram a relação existente entre este construto e o gênero, a idade e o ano de curso dos estudantes. A amostra foi composta por 164 estudantes de ambos os sexos com idade entre 18 e 48 anos, matriculados no segundo e no quarto ano da graduação. Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: Situação-problema para avaliar as estratégias autoprejudiciais de estudantes universitário e a Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2009). Os resultados indicaram que quanto maior a idade do aluno, menos frequente é a utilização de estratégias autoprejudiciais no contexto acadêmico. Sobre a variável sexo, os resultados indicaram diferenças significativas e, em geral, as mulheres afirmam utilizar mais estratégias autoprejudiciais de aprendizagem, principalmente aquelas relacionadas com problemas na gestão do tempo de estudo. Não foram encontradas diferenças significativas comparando as médias e o ano do curso dos estudantes, assim como entre o construto avaliado e o gênero. No geral, a maioria dos alunos relatou o uso de estratégias autoprejudiciais como procrastinação, não leitura dos textos propostos, falta de organização do tempo de estudo, falta de atenção das aulas, falta de preocupação com a frequência nas aulas e também falta de esforço individual. Porém, a estratégia autoprejudicial mais citada pelos participantes deste estudo foi a procrastinação, o que já era esperado com base em outros estudos e que pode contribuir para o aumento do estresse e da ansiedade dos alunos (Ferrari & Tice, 2000; Tice & Baumeister, 1997; Schraw et al., 2007).

A pesquisa de Lima (2016) é um trabalho de conclusão de curso com duas pesquisas de campo. A pesquisa de campo I tinha como objetivo explorar as relações das estratégias autoprejudiciais com o sexo dos participantes, o período de aula (o turno) e idade, além de analisar o relato das estratégias

2022



mais e menos utilizadas e a autopercepção do desempenho acadêmico. O público participante da pesquisa foram 103 alunos na faixa etária de 18 até 56 anos de 14 cursos de licenciatura em uma universidade pública do interior de São Paulo. Foi utilizado como instrumento a Escala sobre autopercepção do desempenho acadêmico e a Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2013b). Não houveram diferenças significativas entre a utilização de estratégias autoprejudiciais em relação ao turno de estudo e em relação ao sexo dos participantes, e a autora ressalta que o número de participantes do gênero feminino foi duas vezes maior do que participantes do gênero masculino e a necessidade de uma nova pesquisa com proporção equivalente entre os gêneros. Também não houveram diferenças significativas entre o uso de estratégias autoprejudiciais e a idade, mostrando que os estudantes mais velhos relataram utilizar ligeiramente mais estratégias autoprejudiciais do que estudantes mais novos. De modo geral, foi constatado com base nos dados da pesquisa que não houveram diferenças significativas entre a adoção de estratégias autoprejudiciais e as variáveis analisadas. A pesquisa de campo II teve como objetivo investigar se havia diferença do uso das estratégias autoprejudiciais entre estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura. O público participante foram 167 alunos de licenciatura entre 17 e 61 anos, com 71 participantes ingressantes, 41 no meio do curso e 52 concluintes, além de três participantes que não responderam. Os instrumentos utilizados foram os mesmos utilizados na pesquisa de campo I. Verificou-se que o uso de estratégias autoprejudiciais foi menor no primeiro ano de curso e maior em em estudantes concluintes. Além disso, constatou-se que quanto melhor o desempenho relatado dos estudantes, menor é o relato de uso das estratégias autoprejudiciais, porém, também com diferenças não significativas. As estratégias em questão mais utilizadas pelos estudantes foram o mau gerenciamento do tempo e a procrastinação.

Ganda e Boruchovitch (2016) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar as variáveis atribuições de causalidade e estratégias autoprejudiciais e a relação delas com a autorregulação da aprendizagem, importante para uma aprendizagem de qualidade. A amostra foi composta por 164 estudantes de ambos os sexos com idade entre 18 e 48 anos, matriculados no segundo e no quarto ano da graduação em pedagogia em universidades públicas brasileiras. Foram utilizadas a Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Acadêmico de Universitários (Boruchovitch & Santos, 2009) e a Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2009). Sobre a primeira escala citada, um número significativo de alunos relatou que o sucesso e o fracasso que eles obtêm na universidade possuem causas internas e controláveis. Além disso, alunos com maior dificuldade no gerenciamento da atenção tendem a internalizar mais o fracasso e externalizar mais o sucesso na realização de atividades acadêmicas. Os dados revelaram, ainda, que os alunos que mais usam estratégias autoprejudiciais atribuem o fracasso a fatores internos e incontroláveis, considerando que o sucesso é desencadeado, principalmente, por fatores externos a si próprios. Esses dados encontrados divergem de alguns trabalhos da literatura, que mostraram que alunos mais autorregulados utilizam menos estratégias autoprejudiciais e apresentam atribuições internas e controláveis à aprendizagem, tanto em situações de êxito como de fracasso acadêmico (Alter & Forgas, 2007; Zimmerman & Schunk, 2004). Com base nesses dados, as autoras pressupõem que os alunos apresentam esse padrão pois, provavelmente, percebem que têm hábitos que são de fato prejudiciais ao estudo.

No estudo de Minutti, Santos e Ferraz (2021), foi proposta a investigação do funcionamento de três construtos, sendo eles as atribuições de causalidade intrapessoais, as estratégias autoprejudiciais e a

2022



autopercepção de desempenho. A pesquisa foi realizada com 532 estudantes brasileiros de uma universidade particular no interior de São Paulo, que responderam à três escalas: Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Acadêmico de Universitários (Boruchovitch & Santos, 2018), Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2013) e Questionário de Autoclassificação de Desempenho (Minutti & Santos, 2018). Foram considerados também o Coeficiente de Rendimento Acadêmico dos alunos, que é um indicativo numérico do rendimento dos alunos ao longo de toda a graduação. Na análise dos resultados obtidos, verificou-se que os estudantes apresentaram atribuições de causalidade internas e controláveis em situações de sucesso acadêmico, o que indica maior responsabilidade dos estudantes com a rotina acadêmica. Além disso, as estratégias autoprejudiciais, principalmente aquelas que se referem a problemas de gerenciamento de tempo e preparação, parecem não colaborar para uma autopercepção positiva do desempenho acadêmico do estudante, ainda que elas sejam utilizadas de maneira muito comum para a preservação da autoimagem (Berglas & Jones, 1978).

A pesquisa de Boruchovitch (2021) se distancia das pesquisas descritas anteriormente pois tem como objetivo apresentar uma revisão sistemática de literatura sobre a adoção de estratégias autoprejudiciais no âmbito da Matemática. Foram analisados 10 textos internacionais e os resultados apontam que alguns fatores contribuem para a adoção dessas estratégias em Matemática, como o ambiente físico da sala de aula e o suporte dado pelos professores aos alunos. Além disso, os estudos apontam para a importância de considerar outros construtos que afetam a escolha pelo uso de estratégias autoprejudiciais pelos alunos, como a autoestima e a autoeficácia. Foi observado que em contextos em que os professores fazem o uso de práticas comparativas com ênfase nas notas ou na capacidade dos alunos, eles têm maior tendência para utilizar estratégias autoprejudiciais. Uma reflexão interessante levantada pelas autoras foi a importância do ambiente social de cada indivíduo. Alguns estudos analisados evidenciaram essa importância, mostrando dados como a tendência maior de meninos para a utilização de estratégias autoprejudiciais, podendo ter relação com ambientes competitivos e de disputa de poder, pois, de acordo com Yu e McLellan (2019), os meninos apresentam maior preocupação com capacidades escolares, acadêmicas e também a preservação de seu status social.

3. Conclusão

Nenhuma das pesquisas encontradas e utilizadas nesta revisão sistemática citaram a preocupação com o abandono e a permanência no ensino superior. A maioria possui um caráter investigativo a respeito de alguns construtos, dentre eles, as estratégias autoprejudiciais. Marini e Boruchovitch (2014), ao analisarem os resultados do estudo, viram que uma maior motivação intrínseca dos alunos diminui a probabilidade deles adotarem comportamentos que podem prejudicá-los na aprendizagem. A motivação intrínseca é definida como uma tendência natural para buscar novidades e um envolvimento com tarefas considerado espontâneo e gerador de satisfação pessoal (DECI E RYAN, 2000). E a motivação está associada com as emoções dos indivíduos, uma vez que, de acordo com Weiner (1985), na percepção do sucesso as pessoas experimentam emoções satisfatórias e felizes e na percepção do fracasso, estarão mais propensas a emoções como frustração e tristeza. É com base nesses aspectos que o estudante pode apresentar comportamentos que irão prejudicar a aprendizagem, pois as estratégias autoprejudiciais ajudam a manter as emoções positivas e a motivação, visto que

2022



ele se exime de lidar com emoções negativas que podem surgir quando se deparam com o fracasso (WEINER, 1985; 2010). Porém, no trabalho de Minutti, Santos e Ferraz (2021), o uso de estratégias autoprejudiciais não pareceu colaborar para uma autopercepção positiva do desempenho dos alunos, ainda que elas sejam utilizadas muitas vezes como uma preservação da autoimagem. As pesquisas de Ganda e Boruchovitch (2015) e de Lima (2011) mostram que a estratégia autoprejudicial mais citada pelos participantes dos estudos foi a procrastinação, que pode contribuir para o aumento do estresse e da ansiedade. A alta ansiedade durante uma avaliação, por exemplo, é muitas vezes a principal responsável por resultados abaixo do esperado (BZUNECK, 1991; PEKRUN et al., 2011). O trabalho de Boruchovitch (2021) analisou estudos que evidenciam outros aspectos além do desempenho escolar e das emoções. Ele mostra que o espaço físico da sala de aula, o suporte dado pelos professores aos alunos, o uso de práticas comparativas com ênfase nas notas ou na capacidade dos alunos podem contribuir para a adoção de estratégias autoprejudiciais no âmbito da Matemática em geral. Esses resultados se relacionam com a pesquisa de Cantano, Gaitani e Carlis (2021), em que, ao apresentarem a teoria de Tinto (1993) sobre a evasão universitária, chamam a atenção para os aspectos que podem influenciar o estudante a abandonar o curso, como instalações precárias, baixo desempenho escolar, e que a evasão também pode ter origem nas influências em que as comunidades sociais e intelectuais exercem sobre os indivíduos.

Os resultados do presente trabalho permitiram verificar alguns fatores que se relacionam com as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem publicados em artigos científicos. Esta pesquisa avança no campo do estudo de fatores associados à permanência ou ao abandono universitário, uma vez que as estratégias autoprejudiciais têm grande potencial de impactar no desempenho dos alunos e também nas emoções que eles vivenciam no processo de aprendizagem, fatos que podem contribuir para a evasão. Foi identificada uma lacuna no campo, pois foram encontradas poucas pesquisas brasileiras sobre essas estratégias prejudicadoras, sobretudo nos últimos 5 anos. Apesar de todos os estudos empíricos citados terem como público alunos universitários, nenhum versa sobre a adoção dessas estratégias como possíveis fatores que dificultam a permanência na universidade e podem estar relacionados com a evasão. Dessa maneira, são imprescindíveis as pesquisas acadêmicas na área e também o retorno aos alunos do que são e quais são essas estratégias autoprejudiciais, para que eles saibam da existência delas e, assim, possam monitorá-las e tentar superá-las, na tentativa de tornar a experiência universitária mais proveitosa e sadia.

Referências

- Alter, A. & Forgas, J. (2007). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(6), 947-954.
- Berglas, S. & Jones, E.E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non contingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 36, p. 405-417.
- Bzuneck, J. A. (1991). Ansiedade e desempenho numa prova de matemática: um estudo com adolescentes. *Revista Semina* (Londrina), v. 12, n. 3, p. 136-141.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268
- Ferrádas, M. M. C. (2014). Self-handicapping y pesimismo defensivo en estudiantes universitarios: Su relación con la autoesyma y las metas de logro. *Tese de doutorado*. Galiza: Universidade da Coruña

2022



Ferrari, J., & TICE, D. (2000). A procrastinação como uma desvantagem para homens e mulheres: A evitação de tarefas em um ambiente de laboratório. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83.

Ganda, D. R. (2011). Atribuições de causalidade e estratégias autoprejudiciais de alunos de curso de formação de professores. *Tese de doutorado*. Campinas: Unicamp.

Ganda, D. R. & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia*, vol. 32, n. 3, p. 417-425.

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*.

Higgins, R. L. (1990). Self-Handicapping. In: Self - Handicapping. *The Springer Series In Social/Clinical Psychology*. Springer, Boston, MA.

Leary, M. R. (1986). The impact of interactional impediments on social anxiety and self-presentation. *Journal of Experimental Social Psychology*, vol 22, p. 122-135.

Mena, R. O. S. (2019). Estudo das relações entre as estratégias de self-handicapping, autoestima, autoeficácia e o rendimento acadêmico. *Dissertação de mestrado*. Funchal: Universidade da Madeira.

Mccrea, S. M., Myers, A. L., Hirt, E. R. (2009). Selfhandicapping as an anticipatory self-protection strategy. In E. P. Lamont (Ed.), *Social psychology: New research* (pp. 31-53). Hauppauge, NY: Nova Science.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., Perry, R. P. (2011). Measuring emotions instudents' learning and performance: the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, v. 36, p. 36-48.

Ruiz Cantano, M., Masseto de Caitani, C., & Silva de Carlis, A. (2021). Estudo do abandono do curso de farmacia- bioquímica em um curso de uma Universidade Pública Brasileira. *Congresos CLABES*.

Tice, D. M., & Baumeister, RF. (1997). Estudo longitudinal de procrastinação, desempenho, estresse e saúde: os custos e benefícios da lentidão. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.

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

Weiner, B. (2015). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, vol. 92, n. 4, p. 548-573.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, vol. 45, p. 28-36.

Yu, J.; McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: the important of social achievement in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and individual differences*, v. 69, p. 33-44.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: a Social cognitive perspective. *Motivation, emotion and cognition: integrative perspectives on intellectual development and functioning* (p.323-350). United States: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Agradecimentos

Este trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)

2022



VIGILANCIA TECNOLÓGICA DE PERMANENCIA ESTUDIANTEL EN COLOMBIA: PERSPECTIVAS, MODELOS Y ESTRATEGIAS.

Verónica Mira Fernández, Institución Universitaria ITM , veronicamira@itm.edu.co
Andrea Alejandra Lara Castañeda, Institución Universitaria ITM, andrealarac@itm.edu.co

Resumen.

La deserción estudiantil en la educación superior es una preocupación compartida por los sistemas educativos a nivel nacional e internacional, autoridades políticas, directivas académicas y la sociedad en general. En Colombia, el problema de la deserción es un tema de relevante, pues representa pérdidas de recursos públicos y privados invertidos en un proceso formativo que no culmina con éxito.

Ahora bien, de acuerdo con Torres (2012), la retención estudiantil es un tema novedoso y las instituciones educativas son reservadas con la divulgación de las estrategias implementadas al respecto y que ocasionalmente podrían servirle a otras Instituciones de Educación Superior -IES– lo que impide un avance significativo en el tema. Para las IES se hace necesario conocer teorías, modelos y estrategias significativas para enfrentar el fenómeno de la deserción que resulta común a muchas IES alrededor del mundo. Amaya-Amaya, Huerta-Castro y Flores-Rodríguez (2020) explican que, en la mayoría de los países que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la deserción la oscila entre el 20% y el 55%; en Estados Unidos más del 40% de los estudiantes que comienzan programas de cuatro años no obtienen su grado en seis años; en América Latina, donde las desigualdades sociales son tan marcadas, las tasas de deserción son muy altas, oscilan entre el 40% y el 70%. Conocer lo que se está realizando, se ha investigado y desarrollado en torno a este tema, puede dar luces para comprender este fenómeno y encontrar soluciones en procura de reducir las tasas de deserción registradas actualmente.

Teniendo presente lo anterior, el Observatorio de Permanencia Estudiantil de la Institución Universitaria ITM (Medellín, Colombia), durante el 2021 realizó una Vigilancia Tecnológica -VT- para identificar perspectivas, modelos y estrategias implementadas en diferentes IES y que han contribuido a la permanencia estudiantil. La VT abarca un conjunto de metodologías, herramientas y procedimientos con los cuales se identifica y reúne datos de forma sistemática y organizada, que son analizados y transformados en información y conocimientos relevantes sobre las condiciones tanto del entorno de una organización como del ambiente interno, llegando a las personas correspondientes para definir y establecer decisiones estratégicas dentro de la organización (Robin et. al, 2013). Por tanto, la intención de la presente ponencia es hacer un balance de los resultados obtenidos de este estudio.

La metodología implementada para el desarrollo de la VT mantuvo un esquema estructurado de acuerdo con las fases básicas del proceso: planeación, definición de área de la vigilancia, búsqueda y análisis de información y, finalmente la divulgación de los resultados. El período de observación fue

2022



de seis años (2015 al 2021), se analizaron 43 documentos con una alta pertinencia, mientras que para las estrategias, modelos y acciones de las IES se realizó una revisión en los portales de 14 IES colombianas y ocho de América, de carácter público y privado.

Finalmente, en los resultados de la VT se observa una dualidad entre IES, por un lado, algunas continúan respondiendo a la deserción de manera tradicional percibiendo la ausencia de una transferencia de conocimientos; otras se han enfocado en el posicionamiento de sus programas, políticas y estrategias, para la permanencia y graduación de los estudiantes, contemplando las realidades del contexto, la diversidad y el acompañamiento académico integral con una proyección constante y mejoras en los procesos institucionales y, otras marcan las tendencias, han desarrollado y fortalecido una serie de estrategias y acciones, incorporando tecnologías emergentes como la Big Data y la analítica de datos para la creación de sistemas predictivos.

Palabras clave: Vigilancia Tecnológica, Abandono, Deserción, Permanencia.

1. Introducción

El modelo conceptual propuesto por Vincent Tinto en 1975 se concentra en las condiciones del individuo para explicar los factores de deserción estudiantil, sin embargo, en 1989 afirma que el estudio de la deserción en la educación superior es complejo, pues implica una multiplicidad de perspectivas y una gama de diferentes tipos de abandono; no obstante, estos requieren diferentes atenciones o exigen similares formas de intervención por parte de la institución, siendo ésta una dificultad que enfrentan las instituciones educativas, el “conocimiento de estas diferencias constituye la base para elaborar políticas universitarias eficaces con el fin de aumentar la retención estudiantil” (citado por Díaz, 2008).

Ahora bien, los estudios de Vigilancia Tecnológica -VT- nacen en las organizaciones con el propósito de obtener información de utilidad para generar conocimiento, lograr los objetivos y anticiparse a la competencia, esto con base en el análisis interno y externo. Emplear la VT en el campo de la educación superior es un método innovador pero complejo, ya que, “se trata de la adopción de un sistema creado para un mundo organizacional en constante competencia.” (Cruz-Rojas et al., 2019). Entre las pretensiones de la VT para las IES se puede situar la toma de decisiones, anticiparse a los cambios en su entorno, aprovechar oportunidades, proponer nuevas ideas o proyectos además de identificar aspectos débiles; todo esto fundamentado en información relevante, fiable y alto valor agregado, es decir, el aprovechamiento estratégico de información para la anticipación de cambios.

2. Metodología

La metodología para abordar la VT es una adaptación de la presentada por las norma UNE 166006:2006 que propone la creación de un sistema de VT en cualquier tipo de organización y la UNE 166006:2011, en estas se definen las exigencias para las organizaciones entre ellas identificar áreas y objetivos para la actuación del sistema de VT, asegurar la disponibilidad de recursos de información, realizar seguimiento, medición y análisis del proceso y llevar a cabo acciones para alcanzar los resultados planeados para la ejecución de la VT. La norma, de acuerdo con Arango, Tamayo y Fadul (2012), propone un proceso: identificación de necesidades, fuentes y medios de

2022



acceso de información; búsqueda, tratamiento y validación; valoración de la información, resultados, medición y mejora. Para el caso de la VT en la Estrategia de Permanencia del ITM, el proceso metodológico establecido se describe en la siguiente ilustración:

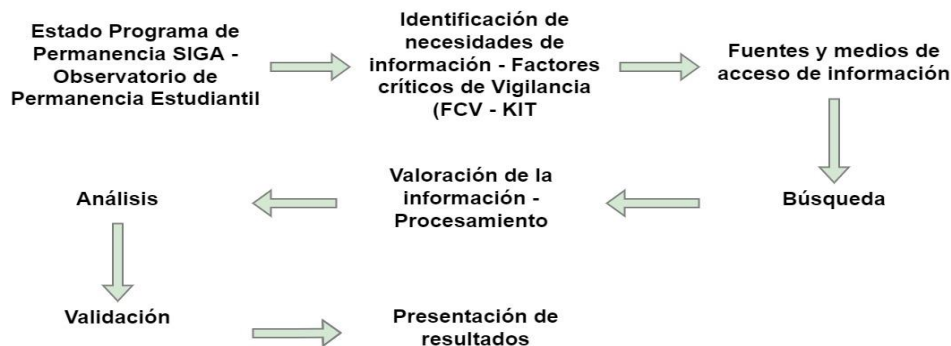


Ilustración1. Proceso metodológico Vigilancia Tecnológica Estrategia de permanencia ITM.

Para la **identificación de necesidades de información**, el punto de partida fue el estado en el que se encontraba el Proyecto de Permanencia SIGA en año 2021 perteneciente a la Dirección de Bienestar y a partir del 2022 migró a ser la Estrategia de Permanencia dependiente de la Vicerrectoría de Docencia. La permanencia estudiantil y el comportamiento del abandono, da cuenta de las formas como es abordado el fenómeno desde el Proyecto de Permanencia (Figura 2). En el caso del abandono el Observatorio de Permanencia es el espacio para el estudio del fenómeno social, concentrando su capacidad operativa en la comprensión de las los factores, categorías y causas que dificultan la permanencia constituyéndose en la base para la instauración de los procesos de reflexión, reconocimiento y análisis del fenómeno con miras al establecimiento de las estrategias institucionales para la permanencia, siendo operativizadas por el equipo profesional de los asesores de permanencia de SIGA en correspondencia con las diferentes instancias académicas y administrativas.

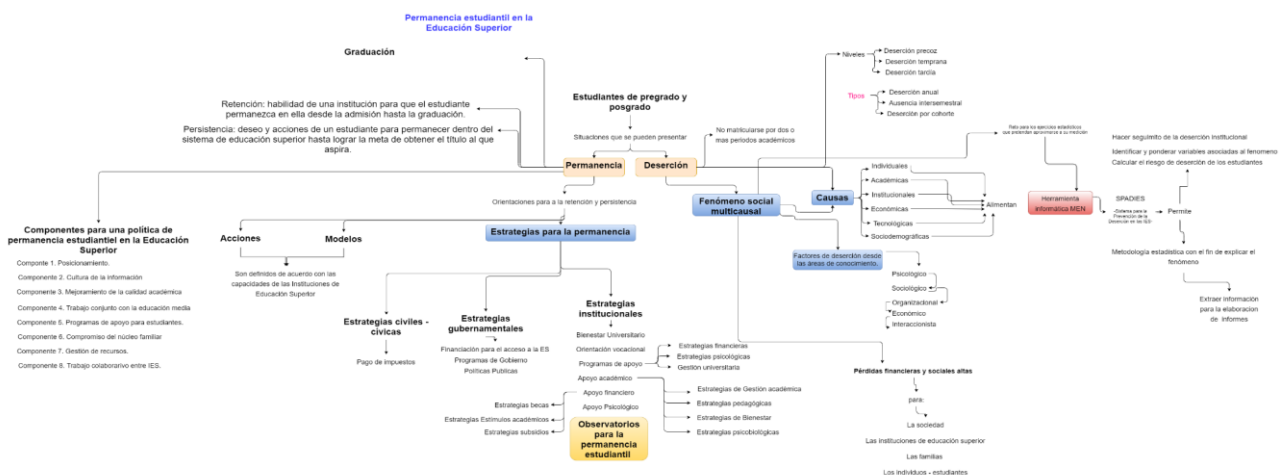


Ilustración 2. Mapa conceptual Permanencia - Deserción SIGA 2021.
 (para mejor visualización, ampliar el zoom a 200%)



Después de analizar el estado del Proyecto de permanencia, se **identificaron las necesidades de información**, por tanto, se consideró pertinente **captar información para identificar modelos y estrategias que han implementado diferentes IES y contribuyen al aumento de la permanencia estudiantil**. Conocer lo que se estaba investigado y ejecutando en diferentes unidades de permanencia de IES de América, permitiría al Proyecto tomar de decisiones y anticiparse a los cambios del entorno, aprovechando las oportunidades para la propuesta de nuevas ideas o proyectos además identificar aspectos débiles; de esta manera se establecieron los **Factores Críticos de Vigilancia -FCV-** (Tabla 1)

Subtemas (FCV-KIT)	Preguntas clave	Palabras claves
Permanencia	¿Cuál es el modelo de retención tradicional más utilizado en la Educación Superior para estudiar el fenómeno de la deserción?	• Permanencia • Educación superior
Deserción	¿Se han desarrollado modelos predictivos que den cuenta de la disminución de la deserción en las IES?	• Instituciones de Educación Superior -IES-
Abandono	¿Cuál es el contenido de los programas de permanencia estudiantil, las estrategias, modelos y acciones, que implementan algunas de las mejores IES de América?	• Retención • Estrategias de intervención • Deserción escolar • Fracaso escolar • Deserción
	¿Cuál es el contenido de los programas de permanencia estudiantil, las estrategias, modelos y acciones, que implementan algunas IES de Colombia?	• Abandono estudiantil • Factores asociados • Factores de permanencia y deserción estudiantil • Persistencia

Tabla 1. Subtemas y preguntas determinantes de los Factores Críticos de Vigilancia (FCV - KIT)

La **búsqueda, valoración y análisis de información** de las estrategias, modelos y acciones de las IES se abordó en dos momentos: i) revisión de la literatura y, ii) observación de los portales universitarios. Ahora bien, para el establecimiento de las fuentes y medios de acceso a la información respecto a la literatura, se formularon ecuaciones de búsqueda, facilitando la búsqueda e identificación de artículos relevantes en las bases de datos: Scopus, Google, Dialnet y Science Direct; es de anotar que inicialmente se realizó un escaneo general de los resúmenes para determinar la pertinencia del resultado con la necesidad de la información, se analizaron 43 documentos de alta pertinencia y, en el segundo momento fueron visitados 23 portales universitarios. De acuerdo con las ecuaciones de búsqueda, se identificaron 15 palabras clave expuestas por los autores, siendo relevantes para la guía de los Factores Críticos de Vigilancia: educación superior, abandono, deserción universitaria, aprendizaje automático, educación, retención, predicción de abandono, análisis de aprendizaje, rendimiento académico, deserción de estudiantes, minería de datos, MOOC, retención de estudiantes, MOOCS, predicción. En la ilustración 3 se visualiza la fuerza de los enlaces, marcada por los principales nodos de las palabras clave de mayor recurrencia en la literatura abordada.

2022

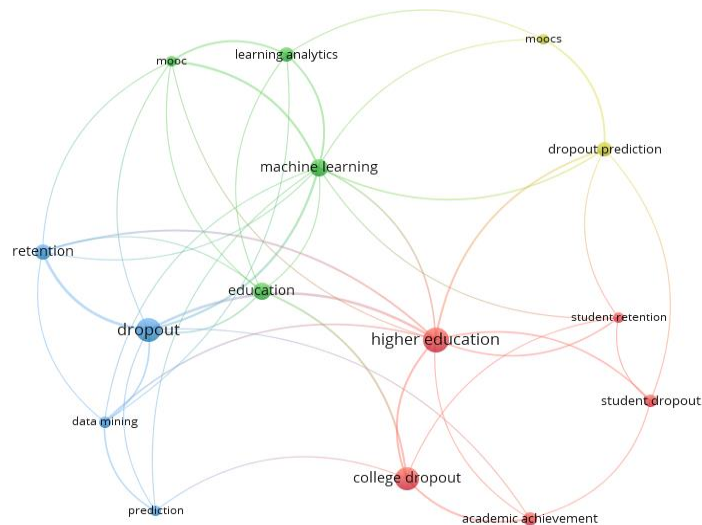


Ilustración 3. Palabras clave - ecuaciones de búsqueda.

La **búsqueda de información** de las estrategias, modelos y acciones de las IES se abordó a través de la revisión de la literatura y de los portales universitarios. El proceso de búsqueda comprendió un rastreo minucioso tomando como punto de partida la identificación de experiencias significativas en relación a la retención y consolidación de modelos de permanencia fortalecidos, como insumo se tuvo artículos encontrados en las bases de datos académicas y la caracterización en portales web de diferentes universidades de América, indagando respecto a las características de las áreas de permanencia estudiantil, la dependencia a la que pertenece, sus líneas estratégicas, descripción, oferta de servicios y acompañamiento que realiza a los estudiantes. La identificación de los matices particulares de cada enfoque de Permanencia propias de cada institución y los esfuerzos direccionados a fortalecer la continuidad de sus estudiantes desde la admisión hasta la graduación, constituyen un reto que se mantiene vigente y que estructura la discusión académica del estudio de la permanencia y la deserción, las variables que influyen de forma directa e indirecta con relación a estas.

El análisis y organización de la información, se realizó por medio de diferentes matrices diseñadas para la VT, en ellas se descargó la información general de la literatura y de las IES; algunas matrices fueron: matriz palabras clave - descriptores de búsqueda; bitácora revisión de literatura. - análisis documental y bitácora revisión de portales universitarios

Se realizó un muestreo no probabilístico para la revisión de los portales universitarios y las experiencias significativas de las IES, inicialmente fue una muestra intencional de 32 IES, y luego nos permitimos seleccionar por conveniencia aquellas estrategias de permanencia que revistieron un valor agregado para la VT, siendo 22 IES.

3. Resultados

Los resultados de esta VT permitieron proponer soluciones formativas y tecnológicas que atendieran estas necesidades, buscando mejorar la integración de TIC y fomentar la Innovación Educativa.

2022



De acuerdo con la revisión de la literatura, se encuentran tecnologías disponibles para dar respuesta y solución a necesidades de implementar modelos efectivos conducentes al aumento de la permanencia estudiantil, estas son catalogadas como tecnologías emergentes, con su difusión y adopción se cambia el paradigma estático de realizar el seguimiento a los estudiantes para disminuir la deserción. Así mismo, se identificaron oportunidades de Investigación y Desarrollo I+D, en las áreas de Bienestar y Permanencia de las IES, muestra de ello es el adelanto en los sistemas de alertas tempranas o sistemas predictivos de la deserción estudiantil los cuales permite encontrar mecanismos que ayudan a disminuir la deserción de los estudiantes, mostrando en la validación de los modelos un alto porcentaje de probabilidad de predecir el futuro de los estudiantes en riesgo de deserción, impulsados por las tecnologías emergentes como el Big Data y la analítica de datos.

Desde los modelos de permanencia más comunes implementados en el contexto de las áreas con tal fin en la educación superior, se encuentra aquel mencionado por el referente teórico Vicent Tinto, que establece que el éxito de un estudiante está mediado por su grado de integración académica y social; es decir, por el cumplimiento de estándares académicos y por los lazos que se tejen entre él, su entorno y los agentes de la institución de educación superior. Adicionalmente en 2012, Tinto, citado por Pérez et al. (2018), propone un cambio de enfoque sobre el fenómeno de persistencia y un modelo de acción institucional. En este contexto, Tinto provee una distinción conceptual entre los términos de retención y persistencia. La persistencia la define desde la perspectiva del estudiante, quien tiene el control de permanecer o no en la institución y en el programa académico elegido hasta graduarse.

Con referencia a los resultados y en relación a los factores que inciden en el fenómeno y estudio de la permanencia, se destaca prioritariamente la necesidad de comprender el contexto y dinámicas particulares de los estudiantes desde su acceso, continuidad, hasta la graduación, contar con la caracterización de estos, y de esta forma identificar las posibles variables, que podrían concebirse como un riesgo o alerta temprana es fundamental; indagar más allá de las cifras y enfatizar en el conocimiento del perfil de los estudiantes, de sus características generacionales, sociales, económicas y académicas. Y con ello lo que comprende la dinamización del análisis de estas variables para el monitoreo, ante el reconocimiento de posibles alertas, así como la toma de decisiones oportunas ante tal panorama, y paralelamente la ejecución de estrategias de acompañamiento estudiantil que propendan promover el éxito académico de los estudiantes, activar y potencializar las habilidades en pro de priorizar las asesorías, tutorías y mentorías según las necesidades en el transcurso de sus estudios, al igual de que los estudiantes cuenten con pertinentes orientaciones respecto tanto a trámites administrativos, académicos, y la sumatoria de acciones que hagan referencia a estrategias adicionales para procurar una educación pertinente que reconoce la diversidad en el contexto del aprendizaje, que integra la articulación con las demás dependencias corresponsables, comprendiendo la permanencia como eje transversal, donde todos son actores activos en pro de la minimización del riesgo del abandono estudiantil.

Es decir, en relación a lo anterior, el rol del estudiante desde su ámbito vocacional, académico y motivacional demarcan aspectos importantes a considerar, y de esta forma, se suman otros actores como el rol de los niveles precedentes y el de los docentes inspiradores en el desarrollo de sus habilidades y fortalecimiento de competencias para la superación de posibles dificultades académicas,

2022



favorecer la adaptación del ámbito académico, el buen rendimiento académico y graduación exitosa de los estudiantes.

De acuerdo con los estudios realizados en el Observatorio de Permanencia Estudiantil, se encontró que los primeros niveles académicos son los de mayor vulnerabilidad para la deserción, por tanto, conforme a la VT se recomienda fortalecer la relación de la educación superior con los niveles precedentes donde se brinde asesoría hacia la orientación vocacional y construcción del proyecto personal y profesional como una estrategia de transición educativa. Igualmente se sugiere adoptar dentro de esta estrategia la forma de vinculación de los estudiantes de los niveles de educación media a una formación académica previa que les permita recibir orientación académica y tomar decisiones frente a la escogencia del pregrado que quieren estudiar en la institución.

En garantía de fortalecer las estrategias de acompañamiento pertinente a los estudiantes, se sugiere el desarrollo de temáticas, metodologías y pedagogías contemporáneas ajustadas a literatura científica que dé rigor académico y soporte teórico. Además de estar a la vanguardia de las tendencias educativas, realidad y demanda de la sociedad y del sector productivo consistente con los jóvenes que ingresan a la institución y las habilidades y competencias propias de un ciudadano del siglo XXI.

Así mismo, a partir de las experiencias obtenidas a través de las estrategias de acompañamiento, se propone la creación de material propio de la institución, esto en procura de la sistematización de los conocimientos a partir de la práctica y gestionar el conocimiento. Por tanto, es conveniente crear una línea de investigación articulada a un grupo de investigación, la cual debe relacionarse con las problemáticas del contexto cercano al estudiante, así como estudiar la permanencia desde las acciones y servicios institucionales para tal fin.

Por otra parte, se establece como estrategia a implementar para aportar a la estrategia estudiantil, la creación de comunidades de aprendizaje lideradas por docentes abiertos a la implementación de nuevas prácticas pedagógicas que reconocen la diversidad en el ámbito del aprendizaje, propicio para la creación y la innovación, de acuerdo con los retos contemporáneos y dinámicas del contexto (profesores inspiradores), siendo estos docentes un referente significativo para la comunidad universitaria. Así mismo, el acompañamiento desde los diferentes servicios administrativos ayuda a consolidar una mirada corresponsable de la estrategia de permanencia estudiantil, donde se posibilita la identificación oportuna de los riesgos de la deserción de los estudiantes (Gestores de permanencia).

Para finalizar, entre los resultados de la Vigilancia para la institución desde la Estrategia de Permanencia se actualizaron las categorías y causas de la deserción de acuerdo con la realidad institucional y particular del estudiante del ITM, teniendo presente la combinación de factores que se generan al interior del sistema educativo y en el ámbito social, económico o familiar. Es significativo y urgente la creación e implementación de un sistema predictivo en procura de la permanencia en el cual la tecnología y las tecnologías emergentes sean aliadas para analizar y tomar decisiones en vía de la disminución del abandono en la educación superior.

El acceso, la persistencia, la pertinencia, la permanencia y la graduación no son sólo una expectativa y un imperativo para las IES en el país, sino que también son la posibilidad para que el área responsable tome el liderazgo en la innovación, la investigación y en la implementación de nuevas estrategias mediadas por la tecnología, por tanto, esto es tanto un desafío como una gran oportunidad.



Referencias

- Amaya-Amaya, A., Huerta-Castro, F., & Flores-Rodríguez, C. (2020). Big Data, una estrategia para evitar la deserción escolar en las IES. *Revista iberoamericana de educación superior*, 166-178.
- Amaya, K., Barrientos, E., & Heredia, J. (2014). Modelo predictivo de deserción estudiantil utilizando técnicas de minería de datos. *Mining Techniques*, 13(9), 3127–3134. [http://dspace.redclara.net/bitstream/10786/759/1/124-22-3-2014-Modelo predictivo de deserción estudiantil utilizando técnicas de minería de datos.pdf](http://dspace.redclara.net/bitstream/10786/759/1/124-22-3-2014-Modelo%20predictivo%20de%20desercion%20estudiantil%20utilizando%20tecnicas%20de%20mineria%20de%20datos.pdf)<http://repositorio.redclara.net/handle/10786/759>
- Arango Alzate, B., Tamayo Giraldo, L., & Fadul Barbosa, A. (2012). Vigilancia Tecnológica: Metodologías y Aplicaciones. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*.
- Bensimon, Estela Mara et al. Doing research that makes a difference. *Journal of Higher Education*, v. 1, p. 104-126, 2004.
- Cabrera, Alberto F. et al. Pathways to a four-year degree: determinants of transfer and degree completion. In: SEIDMAN, Alan (Ed.). *College student retention: a formula for student Success*. Westport: Praeger, 2012. p. 155-209.
- Cruz-Rojas, G. A., Molina-Blandón, M. A., & Valdiri-Vinasco, V. (2019). Vigilancia tecnológica para la innovación educativa en el uso de bases de datos y plataformas de gestión de aprendizaje en la universidad del Valle, Colombia. *Revista Investigación, Desarrollo e Innovación - RIDI*, 303-317.
- Daza Vargaray, A. (2016). Un modelo basado en árboles de decisión para predecir la deserción estudiantil en la educación superior privada. *Ucv-Scientia*, 8(1), 59–73. <https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v8n1a7>
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, 65-86.
- Lizcano, D. (2018). Aplicación de técnicas de minería web para a predicción temprana del riesgo de abandono en la educación superior a distancia. In *Universidad de Granada* (pp. 271–274). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7359966>
- Matheu Pérez, A., Ruff Escobar, C., Ruiz Toledo, M., Benites Gutierrez, L., & Morong Reyes, G. (2018). Modelo de predicción de la deserción estudiantil de primer año en la Universidad Bernardo O'Higgins SECCIÓN: ARTÍCULOS This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC. *Educação e Pesquisa: Revista Da Faculdade de Educação Da Universidade de São Paulo*, ISSN-e 1678-4634, Vol. 44, No. 0, 2018, 44(0), 1–23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844172094>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Acuerdo nacional para disminuir la deserción en educación superior. Políticas y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en la educación superior. (Vol. 57, Issue 1, pp. 1–24). www.mineduacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (2015a). Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015b). Guía Para La Implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de Educación Superior. In *Mineduacion*, todos por un nuevo país. paz, equidad, educación. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-355193_guia_.pdf
- Pérez, A. M., Escobar, C. R., Toledo, M. R., Gutierrez, L. B., & Reyes, G. M. (2018). Modelo de predicción de la deserción estudiantil de primer año en la Universidad Bernardo O'Higgins. *Educação e Pesquisa*, 44(), 1-23. [fecha de Consulta 31 de Octubre de 2022]. ISSN: 1517-9702. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29858802085>
- Porcel, E. A., Dapozo, G. N., & López, M. V. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2), 1–21.
- Robin, H., Hadad, R., Quiroga, C., Rasgado, S., (2013). Vigilancia Tecnológica: directriz para el éxito organizacional Descripción y contribuciones de una disciplina orientada a la eficiencia de las organizaciones de base tecnológica. *Revista Ciencia y Tecnología*, 13, 2013, pp. 109-116
- Timarán, R. (2009). Detección de patrones de bajo rendimiento académico y deserción estudiantil con técnicas de Minería de Datos. *Iiisorg*. <http://www.iiis.org/CDs2009/CD2009CSC/CISCI2009/PapersPdf/C692YV.pdf>
- Timarán, R. (2010). Una Lectura sobre deserción universitaria en estudiantes de pregrado desde la perspectiva de la minería de datos. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 8(1), 121–130. <https://doi.org/10.21500/22563202.559>
- Torres Guevara, L. E. (2012). Retención estudiantil en la educación superior: Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

2022



Valero, S., Salvador, A., & García, M. (2010). Minería de datos: predicción de la deserción escolar mediante el algoritmo de árboles de decisión y el algoritmo de los k vecinos más cercanos. Recursos Digitales Para La Educación y La Cultura, 33–39. http://ccita2011.itsmotul.edu.mx/documentos/Recursos_digitales.pdf

2022



PÔSTERES LINHA 1.

EFECTO DE LA DOCENCIA EN MODALIDAD REMOTA DE EMERGENCIA EN EL ABANDONO DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO, CASO DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, CHILE

Rodrigo Puchi-Ancasay, Universidad de La Frontera, rodrigo.puchi@ufrontera.cl
Sebastián Rojas, Universidad de La Frontera, sebastian.rojas@ufrontera.cl
Waleska Villagrán, Universidad de La Frontera, waleska.villagran@ufrontera.cl
Pamela Ibarra, Universidad de La Frontera, pamela.ibarra@ufrontera.cl

Resumen.

Desde marzo del año 2020 el Gobierno de Chile decretó Estado de Excepción Constitucional de Catástrofe por Calamidad Pública (Decreto 104, Ministerio de Interior y Seguridad Pública, Chile, 18 de marzo de 2020) y el establecimiento de cuarentenas obligatorias por causa de la propagación del COVID-19 (MINSAL Chile, 2020). Como consecuencia, las Instituciones de Educación Superior debieron modificar la forma en que se dictaban las asignaturas, transitando desde la docencia presencial hacia la docencia remota de emergencia, lo cual para la Universidad de La Frontera inició el 13 de abril del año 2020, y se instaló hasta el retorno definitivo a la presencialidad, el primer semestre de 2022. En relación a este contexto, la problemática a resolver es conocer si la docencia en modalidad remota de emergencia tuvo un efecto en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios. En esta línea, el objetivo del estudio es identificar el efecto de la modalidad de docencia remota (u otros factores asociados a la pandemia) en las razones de abandono de los estudiantes en primer año.

Las líneas teóricas recientes abordan la importancia de estudiar el efecto que ha tenido la “pandemia” o la modalidad de “docencia remota” en el abandono y el desempeño académico de estudiantes universitarios, encontrándose evidencia de que la falta de planificación para la modalidad remota ha incidido en las dificultades de adaptación de los equipos docentes, repercutiendo en los aprendizajes que alcanzan los estudiantes (Fernández, Oloriz & Puggioni, 2021). Por otro lado, otros posibles factores asociados a la pandemia tienen relación a circunstancias familiares, laborales o emocionales (Amaya, Mariño, Nuñez, Rubio & Méndez, 2021). Por último, también es necesario considerar el acceso a equipamiento y conexión a internet de los estudiantes (Oloriz & Fernández, 2021). Sin embargo, otros estudios indican que el fenómeno del abandono no se puede atribuir completamente a la pandemia y que viene aumentando desde antes (Ramírez, Salcedo & Faúndez, 2021).

El levantamiento de información fue realizado mediante la adecuación de un instrumento en base a la revisión del contexto de la institución (Navarrete, Candia & Puchi, 2013; Meneses, Moraga & Puchi, 2016; Puchi, Moraga & Villagrán, 2016), alineado con la necesidad de nutrir las acciones de

2022



apoyo a estudiantes, según los factores que influyen en la decisión de abandonar (Meneses, Moraga & Puchi, 2015) y como un elemento de análisis en la gestión del currículo.

La metodología utilizada es de tipo cuantitativa, no probabilística y de diseño no experimental. La muestra se obtiene a partir de estudiantes que acceden a contestar la encuesta, la cual se aplica desde el año 2017, ajustándose de acuerdo con las líneas teóricas, contexto y requerimientos institucionales. Las tasas de respuestas varían entre el 16% y el 40%.

Los principales resultados indican que se ha mantenido como principal razón señalada por los estudiantes para abandonar la institución "que no le gustó la carrera a la cual ingresó". El efecto "docencia remota" se aprecia en que entre las principales razones de abandono aparece "la calidad del aprendizaje" y la "sobrecarga académica" por la "modalidad remota de emergencia".

En conclusión, dado que entre los principales factores que influyen en la decisión de los estudiantes de abandonar la institución aparecen la calidad del aprendizaje logrado y la sobrecarga académica directamente ligados a la modalidad remota, se puede decir que la docencia en modalidad remota de emergencia tuvo un efecto en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios al primer año. No obstante, el principal factor para abandonar sigue siendo, en todos los años que se ha levantado información, que no les gustó la carrera a la cual ingresaron.

Palabras Clave: Abandono, Deserción, Docencia Remota de Emergencia, Docencia Universitaria.

1. Introducción

Producto de la declaración de pandemia a nivel mundial por Covid-19 el escenario de la educación superior en Chile (como en el resto de los países) se vio alterado, debiéndose tomar medidas de emergencia cuyo principal foco fue el cuidado de la salud de las personas. La medida que principalmente afectó a las instituciones que realizan docencia en modalidad presencial, fue la obligación de pasar, sin un tiempo de transición, a la modalidad remota de emergencia.

Esta decisión de emergencia trajo consigo consecuencias como la evidencia encontrada "de que la falta de planificación para la modalidad remota ha incidido en las dificultades de adaptación de los equipos docentes, repercutiendo en los aprendizajes que alcanzan los estudiantes" (Fernández, Oloriz & Puggioni, 2021).

En términos cuantitativos, al comparar datos de abandono de estudiantes de primer año de la Universidad, se observa una mejora. Previo a la pandemia la tasa de abandono se situaba alrededor del 15%, siendo actualmente del 10,7% (SIES, 2022). Un elemento que explica este fenómeno está dado por la política institucional de implementar, de forma transitoria, excepciones en la aplicación de reglamentos, como la no consideración de eliminaciones producto de reprobación reiterada, entre otros.

La revisión bibliográfica muestra evidencias de estudios que abordan la permanencia utilizando información secundaria, preferentemente orientada a factores del perfil de ingreso a la institución de los estudiantes y/o su rendimiento académico (Navarrete, Candia & Puchi, 2013; Jaramillo García, I., Vásquez Velásquez, J., & Arcila Vanegas, M., 2021).

2022



Si nos enfocamos en el efecto de la pandemia y la posible influencia en el abandono, se relaciona con circunstancias familiares, laborales o emocionales (Amaya, Mariño, Nuñez, Rubio & Méndez, 2021). También es necesario considerar el acceso a equipamiento y conexión a internet de los estudiantes (Oloriz & Fernández, 2021). Sin embargo, otros estudios indican que el fenómeno del abandono no se puede atribuir completamente a la pandemia y que este viene aumentando desde antes (Ramírez, Salcedo & Faúndez, 2021).

Según estos antecedentes, surge la necesidad de conocer el efecto que tuvo la modalidad de docencia remota de emergencia en la decisión de los estudiantes de no continuar sus estudios (abandono), ya sea de forma definitiva o transitoria, en la institución; por medio del levantamiento de información directa con los estudiantes.

Participantes

Los participantes del estudio corresponden a estudiantes que abandonaron la institución, es decir que, habiéndose matriculados en primer año en alguna de las carreras, no volvió a matricularse al año siguiente, basada en la definición dada por Zavala, Álvarez, Vázquez, González & Bazán (2018) que la describen como “la deserción del estudiante del sistema, sea éste de forma permanente o transitoria, por características personales u otras consideradas de desempeño académico”. Además, dado que se estableció el contacto vía telefónica, serán participantes quienes de este grupo de desertores tengan un contacto válido según los registros de la institución. Con estos criterios se establece el universo efectivo del estudio.

Un tipo particular de participante es aquel estudiante que, habiendo salido de la institución, vuelven a ingresar (ya sea a la misma o a otra carrera) utilizando alguna de las vías de admisión de primer año. Este tipo de estudiantes es categorizado como “reingreso”.

Levantamiento de información

El levantamiento de información se realizó mediante una fuente primaria, a través de la aplicación de una encuesta, que ha sido ajustada de acuerdo al contexto de la institución (Navarrete, Candia & Puchi, 2013; Meneses, Moraga & Puchi, 2016; Puchi, Moraga & Villagrán, 2016) y por unidades asociadas a servicios para los estudiantes de apoyo académico y para las carreras de gestión del currículo. Dichas unidades además usarán los resultados en su gestión interna, para los siguientes fines:

- Nutrir las acciones de apoyo a estudiantes, según los factores que influyen la decisión de desertar (Meneses, Moraga & Puchi, 2015).
- Como un elemento de análisis para el sistema institucional de evaluación integral del proceso formativo.

2. Instrumento

El instrumento se establece en base a cuatro secciones de preguntas:

2022



- 1) Indicar los factores que influyeron en la decisión de abandonar: a partir de un listado de factores, se pide a los encuestados responder si ese factor incidió en su decisión de desertar y agrega la posibilidad de nombrar uno adicional. Estos factores nacen desde la evidencia teórica y se van ajustando o incorporando nuevos según la evidencia de la aplicación del propio instrumento en versiones anteriores, y en el caso de la última aplicación se realizan ajustes para reflejar el efecto de la modalidad de docencia remota.
- 2) Indicar el principal factor que influyó en la decisión de abandonar. Se consulta, en base a los factores que la o el encuestado indicó anteriormente, mencionar cuál fue el que más influyó en la decisión (respuesta única).
- 3) Situación de ocupación actual. Esta sección apunta a conocer qué actividad están realizando actualmente las y los estudiantes que desertaron, particularmente si se encuentran estudiando, han ingresado (o pensando en ingresar) al mercado laboral, si se encuentran preparándose para ingresar nuevamente a estudiar, entre otras.
- 4) Percepción hacia la institución. La sección final consulta por la percepción que las y los estudiantes desertores que abandonaron tienen hacia la institución, en términos generales y en características particulares.

3. Metodología

La metodología utilizada es de tipo cuantitativa, no probabilística y de diseño no experimental. Este estudio se realiza sistemáticamente desde el año 2017 en la institución, por lo que se cuenta con información de deserción desde la cohorte 2016 a la 2020.

Para presentar los resultados a las autoridades universitarias y profesionales identificadas como relevantes, se utiliza una herramienta de *inteligencia de negocios*, por las oportunidades de visualización e interacción que entrega.

4. Resultados

Los resultados se establecen según los datos levantados por la encuesta. En la última versión la tasa de respuesta fue del 20% de las y los estudiantes que desertaron y con los que se contaba con número de contacto. En años anteriores la tasa de respuesta fue en promedio de 36%.

Dado que se trata de un estudio de tipo no probabilístico, no podemos establecer la representatividad de la muestra respecto de las y los estudiantes que abandonan. Sin embargo, los resultados constituyen un insumo a nivel descriptivo sobre la percepción de estudiantes sobre los motivos que les llevaron a abandonar la institución, y para construir hipótesis sobre las razones y otros resultados que analiza el estudio.

2022



Se establecen los resultados según la comparación entre estudiantes que recibieron solo docencia remota en el primer año en la institución (que corresponde a la cohorte 2020), y aquellos que tuvieron docencia presencial (cohorte 2019²⁹ y anteriores).

Principales razones que influyeron en la decisión de desertar

Para los estudiantes que solo recibieron docencia remota, el 48,8% indicó que el factor “calidad del aprendizaje generada por la modalidad virtual” influyó en su decisión de abandonar, siendo el principal. En segundo lugar, se encuentra la “sobrecarga académica generada por la modalidad virtual” (43,9%) y tercero “que no les gustó la carrera” (41,5%).

Sin embargo, para estudiantes que ingresaron en años anteriores, la principal razón que influyó en su decisión de abandonar es que “no les gustó la carrera a la cual ingresó” (62,1%), la “ocurrencia de paralizaciones estudiantiles en periodos de clases” (31,7%) y la “base que traían desde el nivel anterior de enseñanza”, que en Chile denominamos enseñanza media o secundaria (24,3%).

Es decir, se aprecia un efecto de la modalidad de enseñanza remota de emergencia en la decisión de las y los estudiantes de abandonar.

La principal razón que influyó en la decisión de abandonar

Al consultar sobre la principal razón que influyó en esta decisión, ambos grupos de estudiantes coinciden en señalar en primer lugar que “no les gustó la carrera a la cual ingresaron” (47,3% cohorte 2019 y anteriores y 31,7% cohorte 2020).

Las diferencias aparecen en las razones que ocupan el segundo y tercer lugar. Los estudiantes de las cohortes 2019 y anteriores son “problemas de salud física o psicológica” (11,9%) y la “ocurrencia de paralizaciones estudiantiles en periodos de clases” (9,8%). Mientras que para estudiantes de la cohorte 2020, aparecen mencionados la “calidad del aprendizaje en modalidad virtual” (25,6%) y la “capacidad para financiar estudios” (10,2%).

Actividad actual de los estudiantes que abandonan

Existe coincidencia en las actividades que realizan ambos grupos de estudiantes. La mayoría señala que se encuentran estudiando otra carrera en otra institución (cohorte 2019 y anteriores: 49,4% y cohorte 2020: 55,6%) o se encuentran trabajando o buscando trabajo (cohorte 2019 y anteriores: 16,6% y cohorte 2020: 40,7%).

También, en ambos grupos la mayoría de quienes se encuentra estudiando lo hace en el nivel universitario; apreciándose una disminución del 77,2% al 66,7%, lo que refleja una mayor preferencia por instituciones que ofrecen carreras profesionales de menor duración (como son CFT e IP), que se

²⁹ Nótese que la cohorte 2019, dado el contexto de “estallido social en Chile” que se produjo desde mediados de octubre de 2019, se debió extender el segundo semestre de ese año, coincidiendo la parte final del semestre con el inicio del confinamiento debido a la pandemia Covid-19.

2022



puede explicar por el aumento de la cobertura de la “Gratuidad”³⁰ en estas instituciones y la incertidumbre en términos económicos, como efectos de la pandemia, que podrían motivar a las y los estudiantes decidir estudiar carreras que aseguren ingresar en un lapso menor de tiempo al mercado laboral.

Percepción acerca de la institución

Por su parte, se evidencia una disminución en la percepción positiva hacia la institución, la cual es consultada mediante la siguiente pregunta: “¿recomendarías a un familiar o amigo(a) estudiar en la UFRO?”, pasando de un 91,3% para las cohortes 2019 y anteriores, a un 85,2% para la cohorte 2020. Si bien la cifra es alta, la disminución muestra un deterioro, explicado en la experiencia de la docencia en modalidad remota de emergencia.

5. Conclusiones

La aplicación de una encuesta a estudiantes que abandonan la Universidad, permite conocer directamente los motivos por los cuales no continuaron sus estudios, datos valiosos para retroalimentar las acciones que la institución implementa en pos de la permanencia de las y los estudiantes. Dada la experiencia de los últimos años, es importante contar con una tasa de respuesta lo más alta posible, para lo cual es clave contar con registros de contacto sistematizados de los estudiantes que ingresan a la institución. Por otro lado, la herramienta de visualización de datos de *inteligencia de negocios* ayuda a observar el escenario desde varias perspectivas, permitiendo a usuarios comparar y observar el comportamiento de subgrupos.

Según los resultados, se establece que hay evidencia del efecto de la docencia remota de emergencia en la decisión de las y los estudiantes de abandonar, asociada a la percepción de “calidad del aprendizaje” alcanzado, que no fue el que ellos(as) esperaban, o consideraron que no aprendieron lo suficiente para el nivel de formación. Esto es consecuencia de una serie de otros factores, entre los que se encuentran las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes, las condiciones de un lugar adecuado para estudiar, tener que realizar diferentes actividades en paralelo, entre otras.

Otro escenario que se observa es que, frente a la incertidumbre por la situación social y económica del país y la política de cobertura de la *gratuidad* en carreras de nivel técnico profesional, ha aumentado la proporción de estudiantes que han abandonado y que optan por estudiar en instituciones que ofrecen carreras profesionales de menor duración.

No obstante, continúa siendo el principal factor que influyó en la decisión de desertar, que a los estudiantes no les gustara la carrera a la cual ingresaron.

Finalmente, la disminución en la percepción positiva hacia la institución por parte de los estudiantes que abandonaron los estudios se puede explicar por el cambio de la modalidad de la docencia a remota de emergencia, sin el tiempo adecuado de inducción y preparación del personal docente en estrategias

³⁰ Política de beneficios estudiantiles de la educación superior en Chile, referencia: <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/gratuidad>

2022



metodológicas para enfrentar esta nueva modalidad de docencia y que los estudiantes en primer año no tuvieron contacto físico con la institución.

Esperamos que este trabajo sea una contribución para identificar factores que influyen en la decisión de los estudiantes que abandonan sus estudios, considerando particularmente el efecto de la docencia remota como un factor relevante debido a las situaciones producidas por la pandemia de COVID-19.

Referencias

- Amaya, A., Mariño, V., Nuñez, I., Rubio, V., & Méndez, S. (2021). Factores asociados al surgimiento de la idea de desvinculación de estudios superiores durante la pandemia. Congreso X CLABES.
- Fernández, JM., Oloriz, M & Puggioni, N. (2021). Efectos de la modalidad remota en el desempeño académico según campo disciplinar. Congreso X CLABES.
- Jaramillo García, I., Vásquez Velásquez, J., & Arcila Vanegas, M. (2021). Análisis de la percepción sobre la permanencia y los factores de riesgo de abandono de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3349>
- Meneses, Moraga & Puchi (2015). Modelo de Apoyo Académico al Estudiante UFRO como aporte a la retención de los estudiantes de primer año. Congreso V CLABES.
- Meneses, Moraga & Puchi (2016). Diagnóstico de estrategias de aprendizaje para la orientación y focalización de los apoyos académicos que favorecen la permanencia de estudiantes de primer año en la Universidad de La Frontera. Congreso VI CLABES.
- Navarrete, Candia & Puchi (2013). Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. Calidad en la educación no.39. Santiago, Chile.
- Oloriz, M., & Fernández, J. (2021). El impacto de la pandemia por covid-19 en el abandono temprano de los estudios superiores. Congreso X CLABES.
- Puchi, Moraga & Villagrán (2016). Modelo de seguimiento de la Retención y el rendimiento de los estudiantes de pregrado de primer año en la Universidad de La Frontera. Congreso VI CLABES.
- Ramírez, T., Salcedo, A., & Faúndez, F. (2021). Cuando la pandemia no es suficiente para explicar el abandono estudiantil a nivel universitario. El caso de Venezuela. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3360>
- SIES Servicio de Información de Educación Superior (2022). Ficha de datos de la Universidad de La Frontera, Chile. Recuperado a partir de <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>.

2022



PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO

*Ma. Eugenia Ibarra Rodríguez, Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León,
maruibarra@ugto.mx*

Manuel Eduardo Granados Mata, Escuela de Nivel Medio Superior de Silao, egranados@ugto.mx

José Luis Isidro Trejo Rocha, Escuela de Nivel Medio Superior de Silao, jltrejo04@ugto.mx

Resumen.

El objetivo de este estudio es identificar el nivel de procrastinación académica en estudiantes (N=94) del cuarto semestre de la escuela de nivel medio superior Centro Histórico León, ubicada en, Guanajuato, México. Siendo el nivel medio superior, el nivel previo a los estudios universitarios, resulta pertinente y necesario conocer su nivel de postergación académica previo a los desafíos que les supone el cursar los estudios universitarios. En junio de 2022, mediante la escala de Procrastinación académica de Busko, adaptada a estudiantes del nivel medio superior en México por Barraza, A. y Barraza S. (2018). La selección de los participantes fue no probabilística, de tipo intencional y determinada por la accesibilidad a los mismos. Para este estudio participaron 63 de mujeres y 27 de hombres (el resto omitió su sexo). Las y los participantes también proporcionaron el promedio académico del semestre anterior como referencia para el estudio, respeto a su rendimiento académico.

Palabras Clave: Procrastinación, Rendimiento Académico, Medidas Recomendadas, Cuestionario.

1. Introducción

El entorno académico de estudiantes del nivel medio superior se ve influido por numerosos distractores, entre los que podemos encontrar la internet y las redes sociales, así como nuevas responsabilidades derivadas de la transición de los estudios de nivel secundaria para adaptarse a la solicitud de tareas, horarios, evaluaciones y relaciones que presenta el nivel previo a la Universidad. Desde la perspectiva docente, en el actuar del estudiantado es común encontrar evidencia de retraso en la realización de sus actividades académicas y desde la perspectiva del tutor se identifican estudiantes que al postergar sus actividades académicas van generando repercusiones no favorables a su rendimiento académico y en algunos casos como consecuencia, puede convertirse en reprobación, ausentismo y abandono de los estudios.

Etimológicamente la palabra procrastinación proviene del latín procrastinare, cuyo significado es dejar las cosas o posponerlas para otro día (DeSimone, 1993; citado por Ferrari et al., 1995). O también se puede identificar como pro=adelante y crastinus= relacionado con el termino de tiempo mañana. Al procrastinar las personas no logran conseguir sus intereses de forma eficiente y productiva.

La procrastinación académica es la postergación deliberada de tareas académicas a pesar de ser conscientes de sus consecuencias (Mohammadi Bytamar et al., 2020). Ferrari (2001) argumenta que

2022



la procrastinación académica es el comportamiento evitativo de las responsabilidades y actividades académicas debido tal vez, a que estas se perciben como aversivas. La procrastinación académica es considerada como un patrón de conducta desadaptativo en el cual, la persona evita atender de manera oportuna una responsabilidad necesaria, aplazando tareas específicas o la toma de decisiones, con el conocimiento previo de las consecuencias negativas que ello implica (Angarita, 2012).

Hay evidencias de la asociación entre alta procrastinación y bajo rendimiento académico de estudiantes. El rendimiento académico constituye uno de predictores más importantes de la conducta desertora (Garzón y Gil, 2017). En el año 2017 se publicó en la literatura de habla inglesa, que la procrastinación académica ejerce una influencia negativa en el rendimiento académico de los estudiantes, en este estudio, se encontró que los hombres procrastinan con mayor frecuencia ($p < 0,01$), y los estudiantes entre los 13 y 18 años procrastinan más, en comparación con aquellos ubicados entre los 19 y 28 años (Blakis & Durus, 2017). Según Brownlow & Reasinger (2000), el común de los estudiantes que procrastinan se ve reflejado en estudiar menos horas de las que pensaban estudiar y demoran en comenzar. Además, dedican más tiempo del que deberían a las actividades recreativas o sociales que no se vinculan con lo académico.

Aguilar, Valencia, Martínez, Romero y Lemus (2004) argumentan que, en contextos académicos universitarios, la motivación intrínseca es el disfrute y gusto por las actividades escolares, el interés y el deseo de aprender y adquirir nuevos conocimientos. En esta línea, bajos niveles de motivación intrínseca en los estudiantes universitarios han sido asociados con altos niveles de ausentismo académico, bajas calificaciones, incremento en el número de materias repetidas y al abandono de los estudios universitarios (Pérez, Ramón y Sánchez, 2000). Dicho esto, la mayor parte de estudios que abordan esta problemática en contextos universitarios coinciden en su relación con aspectos como el bajo desempeño y el abandono (Álvarez, 2010), asumiendo generalmente a la procrastinación como el producto de una falla en la autorregulación académica (Domínguez-Lara, 2017). Se entiende al “abandono” como el fracaso en la culminación de un curso o programa de estudios, y en el cumplimiento de una meta deseada (Bravo, Illescas, Larriva y Peña, 2017).

Acorde a la literatura revisada, la evidencia empírica revela que la adolescencia es el período del ciclo vital de mayor sensibilidad a comportarse de forma procrastinadora, esto es importante para este estudio dado que los participantes en la investigación se encuentran en esta etapa de vida. En particular, algunos estudios indican que el 95% de los adolescentes (aproximadamente) reportan comportamientos procrastinadores y un deseo de reducirlos. Sin embargo, al no lograrlo, ellos desarrollan un estado de angustia o autoculpa que, a su vez, se traduce en malos indicadores de salud mental y bajos rendimientos académicos y laborales (Ariely & Wertenbroch, 2002; Stell, 2007, Steel & Wambach, 2001).

En 1998 Deborah Ann Busko, favoreció ampliamente la investigación en el tema de la procrastinación, propuso para su medición dos escalas, la primera la tituló “Escala de procrastinación general” en la que considero evaluar las tareas que se demoran o se evitan en general y que deben ser completadas en cierto periodo de tiempo. Y la segunda escala la nombró “Escala de Procrastinación académica” en la que se evalúa la tendencia de posponer tareas académicas que se le asignan al estudiantado.

Según Garzón y Gil (2017) la procrastinación académica se asocia al abandono de los estudios, describen “La procrastinación académica no se reduce al establecimiento de un calendario de

2022



actividades, se trata de un patrón autorregulatorio que incluye aspectos como metas de aprendizaje autoimpuestas, estrategias de autocontrol y procesos metacognitivos como el automonitoreo o la autoevaluación”. Estas conducirán a un mejor rendimiento académico, estabilidad emocional, mejores hábitos de alimentación, sueño y socialización. Destacan la importancia de: “Por lo tanto, a la hora de desarrollar intervenciones preventivas para evitar la deserción universitaria, se sugiere privilegiar la mejora en las habilidades previamente descritas en el alumnado de nuevo ingreso, obviamente dentro de un modelo institucional integral y estratégico para el manejo de la retención de los estudiantes. Habría que preparar a los estudiantes para comprender los plazos, formas de evaluación y características particulares del contexto formativo, de tal modo que esto les permita fijar metas adecuadamente y estimar de manera más cercana a la realidad el tiempo que les llevarán las actividades de acuerdo a su dificultad”.

Se considera que el aprendizaje autorregulado genera un impacto positivo sobre el rendimiento académico (Chan, 2011). De acuerdo con Rezk (1976) el autocontrol puede tener diferentes acepciones, entre ellas el automanejo y la autorregulación, esta última se considera el proceso mediante el cual un individuo mantiene un patrón de comportamiento en ausencia relativa de estímulos discriminativos o reforzamientos inmediatos. La autorregulación académica se conecta fuertemente con el trabajo autónomo que el estudiante realiza con el propósito de adoptar un papel activo en su proceso de aprendizaje, estableciendo metas específicas y tratando de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y conductas a fin de lograrlas en los plazos previstos (Garzón y Gil, 2017; Navarro, 2016).

2. Método

Se llevó a cabo la revisión de la literatura para verificar el instrumento a aplicar en la medición de la procrastinación académica. Se encontró que, existen diversos instrumentos, no todos en idioma español; En este escenario destacan los investigadores peruanos. En el caso de México se identifican 6 investigaciones recientes de las cuales cinco utilizan la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998) como instrumento de análisis psicométrico, ésta es la base del trabajo que se presenta.

La EPA originalmente fue diseñada con 16 ítems para ser aplicada a estudiantes de nivel superior. En el año 2010 Álvarez- Blas realizó la traducción al español para ser aplicada a universitarios limeños. Domínguez et al (2014) revalidaron la escala con la disminución de 4 ítems para quedar en 12.

El instrumento aplicado cuenta con la evidencia psicométrica realizada en población mexicana con estudiantes de nivel medio superior para dar evidencia de validez y confiabilidad de los ítems aplicados (Barraza, A. y Barraza S. 2018), con la aplicación de 10 ítems.

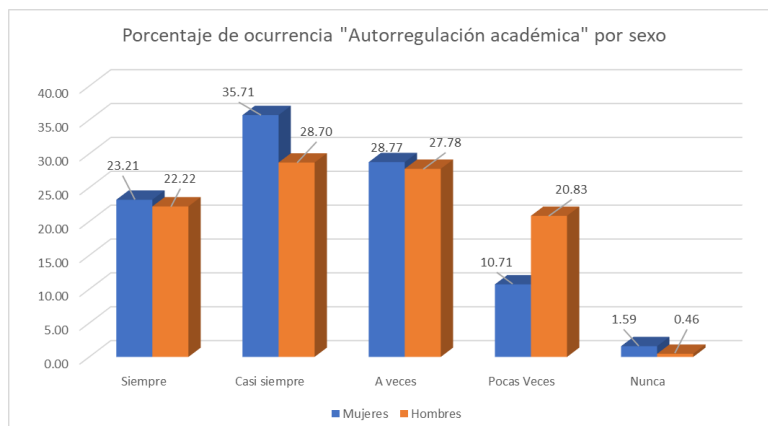
La estructura de la prueba se divide en dos dimensiones entre sus ítems. En la primera se da revisión a la autorregulación académica, que serán los ítems numerados del 1 al 8 (Tabla 1). De esta manera puede observarse la capacidad de organización voluntaria del estudiantado, esto es como organiza el tiempo que destina a las labores académicas. Los ítems 9 y 10 corresponden a la segunda dimensión postergación de actividades en la cual se identifica como el estudiantado subestima el paso del tiempo para realizar las labores académicas. Estas dos dimensiones serían las variables dependientes.

[illegible]

2022



Gráfico 1. Autorregulación Académica por sexo



En el gráfico 1, se observan los resultados obtenidos en los 8 ítems correspondientes a la autorregulación académica. En el grupo de estudio, las mujeres superan en 8% a los hombres en la dimensión de autorregulación académica en la escala de respuesta “**Siempre**” y “**Casi siempre**”, confirmando lo que previamente se documentó en la literatura: Adoptando un papel más activo en su proceso de aprendizaje, con metas más específicas y en la organización de responsabilidades y motivación académicas. Sin embargo, el 41.08% de sus respuestas es un alto porcentaje de respuesta en las mujeres al señalar que “**A veces**”, “**Pocas veces**” y “**Nunca**” organizan su estudio. En los hombres en este último rubro el porcentaje es aún mayor (49.07%), esto se traduce en falta de trabajo autónomo por parte de la totalidad del estudiantado. En la tabla 2 se enuncian los ítems que les fueron aplicados:

Tabla 2. Redacción de Ítems de autorregulación académica

Ítem	Redacción
1	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes
2	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda
3	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible
4	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio
5	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido
6	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio
7	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra
8	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas

A detalle hay diferencias importantes analizando cada uno de los ítems por separado.

Ítem 1.- Podemos observar que la respuesta más alta en las mujeres son dos “**Casi siempre**” y “**A veces**” con un 31.75% cada una y en los hombres es “**Casi siempre**” con un 40.74%. En las respuestas “**Casi siempre**”, “**A veces**” y “**Pocas veces**” el porcentaje más alto lo obtuvieron los hombres. Los hombres superan por 3.7% la preparación de sus exámenes siempre y casi siempre.

2022



Ítem 2.- En este ítem la respuesta con porcentaje más alto en las mujeres es dos **“Casi siempre”** y **“A veces”** con un 39.68% cada una y en los hombres es **“A veces”** con un 33.33%. Las mujeres superarán por 1.05% el buscar ayuda siempre y casi siempre cuando tienen problemas para entender algo.

Ítem 3.- Cabe resaltar que sumando los porcentajes de las respuestas **“Siempre”** y **“Casi siempre”** el porcentaje más alto es con las mujeres con un 68.25% por un 40.74% en hombres. Esto indica que las mujeres con mayor premura tratan de completar sus trabajos asignados.

Ítem 4.- En atención al ítem 4 la respuesta con porcentaje más alto en las mujeres fueron las respuestas **“Casi siempre”** y **“A veces”** con un 33.33% cada una y en los hombres es **“A veces”** con un 44.44%. Si sumamos los porcentajes de las respuestas **“Siempre”** y **“Casi siempre”** el porcentaje más alto es con las mujeres con un 57.14% por un 44.45% en hombres. Esto manifiesta una mayor dedicación a mejorar sus hábitos de estudio.

Ítem 5.- Podemos observar que la respuesta más alta en las mujeres y en los hombres fue la respuesta **“A veces”** con un 46.03% y 33.33% respectivamente. Destacando que aún y cuando el tema pudiera considerarse aburrido al ser responsables de su aprendizaje las mujeres invierten más tiempo de estudio. En este ítem ninguno de los hombres contesto Nunca a comparación de las mujeres.

Ítem 6.- Si sumamos los porcentajes de las respuestas **“Siempre”** y **“Casi siempre”** el porcentaje más alto es con las mujeres con un 76.19% por un 66.67% en hombres. Destacando la mejor motivación en las mujeres para mantener el ritmo de estudio.

Ítem 7.- En relación con el ítem 7 las respuestas con porcentaje más alto en las mujeres y en los hombres fue la respuesta **“Casi siempre”** con un 31.75% y 33.33% respectivamente. Al sumar los porcentajes de las respuestas **“Siempre”** y **“Casi siempre”** el porcentaje más alto es con las mujeres con un 61.91% por un 59.26% en hombres, la diferencia es mínima al tratar de terminar su trabajo con tiempo de sobra.

Ítem 8.- En este ítem las respuestas con porcentaje más alto en las mujeres y en los hombres fue la respuesta **“Siempre”** con un 50.79% y 51.85% respectivamente. Cabe resaltar que es el único ítem donde la respuesta con porcentaje más alto es **“Siempre”** además con un porcentaje considerablemente muy alto con respecto a los ítems anteriores. Y si sumamos los porcentajes de las respuestas **“Siempre”** y **“Casi siempre”** el porcentaje más alto es con las mujeres con un 82.54% por un 62.96% en hombres. Esto representa mayor inversión de tiempo de las mujeres para revisar sus tareas antes de entregarlas.

Tabla 3. Postergación de actividades. Resultados por ítem y por sexo en porcentajes

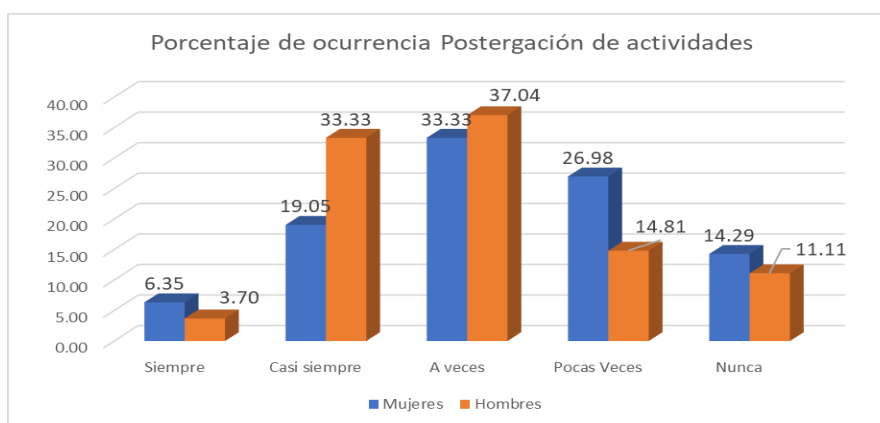
	ITEM 9		ITEM 10	
Escala	M	H	M	H
Siempre	6.35	3.70	6.35	3.70
Casi siempre	20.63	37.04	17.46	29.63
A veces	30.16	37.04	36.51	37.04
Pocas Veces	28.57	7.41	25.40	22.22
Nunca	14.29	14.81	14.29	7.41
	100.00	100.00	100.00	100.00

2022



En el gráfico 2, se observan los resultados obtenidos en los 2 ítems correspondientes a la postergación de actividades. En el grupo de estudio, los hombres superan en 11.63% a las mujeres en la dimensión *Postergación de actividades* en la escala de respuesta “**Siempre**” y “**Casi siempre**”, confirmando lo que previamente se documentó en la literatura: Los hombres subestiman en mayor medida el paso del tiempo para atender los compromisos académicos. dado que esta dimensión se codifica de manera invertida.

Gráfico 2. Procrastinación de actividades por sexo



Ítem 9.- Si sumamos los porcentajes de las respuestas “**Pocas veces**” y “**Nunca**” el porcentaje más alto recae en las mujeres con un 42.86% y por un 22.22% para los hombres. Dado que esta dimensión se codifica de manera invertida, los hombres que son parte de este estudio postergan los trabajos de los cursos que no son de su agrado.

Ítem 10.- Los porcentajes de las respuestas “**Pocas veces**” y “**Nunca**” el porcentaje más alto recae en las mujeres con un 39.69% contra un 29.63 para los hombres. Dado que esta dimensión se codifica de manera invertida, con una diferencia de 10% los hombres postergan en mayoría la lectura de los cursos que no les gustan.

Tabla 4. Redacción de Ítems de postergación de actividades

Ítem	Redacción
9	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan
10	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan

Otro dato de análisis obtenido en la encuesta fue el resultado de su promedio de calificaciones académicas del semestre anterior, lo que podremos traducir a rendimiento académico, en el cual se observa a las mujeres con mejor rendimiento académico en el semestre anterior y una desviación estándar menor.

Tabla 5. Promedio de calificaciones del semestre anterior por sexo y su desviación estándar

SEXO	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTANDAR
MUJERES (63)	8.87	0.73
HOMBRES (27)	8.84	0.89

2022



4. Conclusiones

En este sentido la importancia de la docencia y de la tutoría ponen en evidencia ser los acompañantes y guías para favorezcan la motivación e involucramiento de las y los adolescentes, que a través del estudio logren sus objetivos personales y sientan que se realizan en el cumplimiento de la tarea al reflexionar sobre la oportunidad que le brinda una buena autorregulación académica y un aprendizaje sostenido y autónomo en su trayectoria al nivel superior. De esta manera pudieran visualizar la escuela como el medio por el cual pueden acceder a su futuro profesional y laboral. Este estudio nos corrobora lo que describe la literatura, respecto a la dimensión autorregulación académica en los ítems del 2,3,4,6,7 y 8 claramente las mujeres tienen mejor autorregulación académica que los hombres ya que los porcentajes de las respuestas **“Siempre”** y **“Casi siempre”** el porcentaje de respuestas fue mayor en las mujeres. Aunque en los ítems 1 y 5 no se da esta ocurrencia, la diferencia de la suma de los porcentajes de las respuestas **“Siempre”** y **“Casi siempre”** es menor del 5.5% que es muy pequeña ya que los promedios se toman con respecto a 67 mujeres y 23 hombre. En los ítems 9 y 10 claramente se puede observar que los hombres procrastinan más que las mujeres ya que la suma de los porcentajes **“Nunca”** y **“Pocas veces”** es mayor en las mujeres. En los ítems 9 y 10 claramente se puede observar que los hombres procrastinan más que las mujeres ya que la suma de los porcentajes **“Nunca”** y **“Pocas veces”** es mayor en las mujeres.

Podemos decir que las mujeres son mejores en la autorregular académicamente sus actividades y los hombres postergan más que las mujeres sus actividades académicas. Esto lo podemos relacionar con el promedio de las calificaciones obtenidos el semestre anterior, aunque la diferencia es mínima, las mujeres obtuvieron mejor promedio y la desviación estándar es menor en las mujeres (0.73) que en los hombres lo que nos dice que la mayoría de las calificaciones de las mujeres se alejan menos de un punto en promedio del 8.87.

Referencias

- Álvarez, Ó. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (13), 159-177. Disponible en: <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/270>
- Aguilar, J., Valencia, A., Martínez, M., Romero, P., Lemus, L. (2004). Estilos parentales y medidas de desarrollo psicosocial en estudiantes universitarios. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 12(1), 69-81
- Angarita, L. D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 5(2), 85- 94. Disponible en: <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/249>
- Ariely, D., Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224. doi: 10.1111/1467-9280.00441.
- Balkis, M. & Durus, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. doi:10.14204/ejrep.41.16042
- Barraza, A. y Barraza, Salvador. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 75-99. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-18332018000100075&lng=es&tlng=es

2022



Bravo, F., Illescas, L., Larriva, S., y Peña, M. (2017). Causas de Deserción en el Ingreso a la Universidad; un Estudio de caso. *Revista de la Facultad de Ciencias Químicas*, 17, 48-59. Disponible en: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/quimica/article/view/1693>

Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15-34.

Chan, L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en educación superior. Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima-Perú, 7(1), 53-62.

Domínguez-Lara, S. (2017). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad preexamen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 31.

Domínguez, S; Villegas, G y Centeno, S. (2014) Procrastinación académica, validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304

Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15(5), 391-406

Ferrari, J. R.; Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. Nueva York: Plenum Press

Garzón, A. y Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor en la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 307-324, Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682

Mohammadi, J., Saed, O. y Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in psychology*, 11, 5245.88 Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>

Navarro, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Khatarsis*, N.21, 241-271. Disponible en: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis.b>

Pérez, A., Ramón, J., y Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

Rezk, Mario Autocontrol: nociones básicas e investigación fundamental *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 8, núm. 3, 1976, pp. 390 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65

Steel, P., Brothen, T. y Wambach, C. (2001). Procrastinación y personalidad, rendimiento y estado de ánimo. *Personalidad y diferencias individuales*, 30(1),95–106. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00013-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1)

2022



**LINHA 2: ARTICULAÇÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR COM A
EDUCAÇÃO BÁSICA – PRÁTICAS
RELACIONADAS COM O ACESSO A
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

2022



ACCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA ETAPA DE TRANSICIÓN DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Teresa San Martin Bustos, Universidad de Santiago de Chile, teresa.sanmartin@usach.cl
Carolina Segovia Bahamondes, Universidad de Santiago de Chile, carolina.segovia@usach.cl
Karen Segovia Bahamondes, Universidad de Santiago de Chile, karen.segovia@usach.cl
Herna Barrientos Carvacho, Universidad de Santiago de Chile, herna.barrientosc@usach.cl*

Resumen.

El presente trabajo tiene por objetivo dar a conocer acciones de acompañamiento a estudiantes que transitan a la Educación Superior, de liceos adscritos al Programa PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo) de la Universidad de Santiago de Chile (Usach) y a estudiantes que están en su primer o segundo año académico universitario, en la misma institución; quienes son acompañados por la Unidad del Programa de Acceso Inclusivo de Equidad y Permanencia (PAIEP). Las acciones de acompañamiento se basan en las necesidades que presentan los estudiantes al ingresar a la Educación Superior (ES) o que manifiestan al estar cursando sus primeros años de estudio. Se realizan intervenciones académicas y no académicas, dirigidas a estudiantes de último año de enseñanza media, que les permitan tener una visión más amplia frente a la elección de una carrera profesional. A su vez, estas intervenciones, también se realizan a los estudiantes universitarios que ingresan por vías inclusivas a la misma universidad, en sus años iniciales de estudio, con la finalidad de acompañarles y de contrarrestar algunos de los factores que podrían influir en posibles escenarios de deserciones académicas.

Los estudiantes universitarios, principalmente de primer y segundo año, solicitan apoyo académico y psicosocial a través del área de Seguimiento y Alerta Temprana (SyAT) de la Unidad PAIEP de la Usach, la que permite visualizar sus necesidades. A partir de lo anterior, se proponen las asignaturas claves que afectan la permanencia de las y los estudiantes, las que cursan durante su tránsito por la Academia PACE-USACH, instancia de transición a la educación superior. Estas son: Matemática, Ciencias Naturales, Desarrollo de Habilidades Personales, Lectura y Escritura. Ciencias Naturales se subdivide en Química, Física y Biología; se trabajan en módulos en que los estudiantes pueden elegir máximo dos de las tres áreas mencionadas, dependiendo de sus intereses.

Además, se proponen actividades generales (no académicas) que permitan ampliar expectativas y orientar de mejor forma la elección vocacional de las y los estudiantes. Las acciones responden a las necesidades e intereses planteadas por los encargados/as de los liceos del programa PACE. Estas se realizan en los establecimientos escolares y fuera de ellos, contemplando talleres, salidas pedagógicas y extracurriculares a espacios culturales y artísticos, visitas guiadas, entre otros; por ejemplo: museos, teatros, centros culturales, edificios patrimoniales, etc.

Los principales resultados se centran en:

2022



En el área de Química se observan estudiantes más motivados y familiarizados con los conceptos básicos de la asignatura, mediante la explicación de fenómenos cotidianos y uso de herramientas virtuales; lo que permite un mejor desarrollo del pensamiento científico y derribar el estigma de la dificultad que presenta el aprendizaje de la Química. Esto permitiría tener una base más sólida en la asignatura, una vez que los y las estudiantes ingresen a la ES.

Por otro lado, el área de Lectura y Escritura, por medio de la modalidad de talleres, potencia en las y los estudiantes habilidades de escritura, comprensión lectora, comunicación oral, entre otras. Además, se consideran contenidos transversales que resultan necesarios para quienes ingresarán a la Universidad. La información anterior se extrae de las mallas curriculares de las diferentes carreras que imparte la Usach, junto con los datos proporcionados por el SyAT, las propias solicitudes de las y los estudiantes que ingresan a primer año y, finalmente, por las temáticas trabajadas en las tutorías pares del área.

La información obtenida por el SyAT permite tomar decisiones pedagógicas más certeras, acorde a la realidad y contexto universitario, mejorando el acceso y la permanencia de las y los estudiantes en la ES, otorgando información para realizar el acompañamiento en el período de transición.

Palabras Clave: Transición a la Educación Superior, Requerimientos Académicos, Acciones de Acompañamiento.

1. Introducción.

La Universidad de Santiago de Chile (USACH) ha desarrollado cupos de ingreso especiales para la inclusión de estudiantes con trayectoria escolar destacada, contribuyendo de esta forma a la igualdad de oportunidades en el acceso (Leyton, 2012; Gallardo et al, 2014). Actualmente, los cupos inclusivos son: cupo Ranking 850, Ranking Técnico Profesional, Pueblos Indígenas, Explora Talento Científico, Personas en situación de Discapacidad, Propedéutico, Educadores líderes y PACE.

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) tiene como objetivo preparar a los y las estudiantes durante su enseñanza media, tanto en sus colegios como en la transición e ingreso a la universidad. El programa PACE acompaña a las y los estudiantes durante los primeros años de universidad, facilitando su permanencia y posterior titulación.

De esta manera, la Universidad de Santiago de Chile desarrolla cuatro líneas estratégicas, articulando los objetivos del Programa con el quehacer de estudiantes y comunidades educativas escolares y universitarias, estas son: Inserción Territorial; Preparación Académica Temprana al interior de la universidad; Nivelación Académica y Acompañamiento en Educación Superior en los primeros años, desarrollado por la Unidad del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP).

La Unidad PAIEP de la Universidad de Santiago de Chile es una de las unidades pertenecientes a la Vicerrectoría Académica de la misma institución, que desarrolla, articula y fortalece iniciativas orientadas hacia el acceso, la permanencia y la titulación oportuna del estudiantado. Es así, que la Unidad articula las vías de acceso, se vincula con las escuelas y entrega el apoyo académico para la permanencia de las y los estudiantes de la USACH.

2022



La unidad pone a disposición de los y las estudiantes acciones, cuyo propósito es ofrecer acompañamiento académico a quienes ingresan a primer año en la universidad, tanto por Vías de Acceso en Equidad (VAE) como por ingreso regular. El acompañamiento aborda un área académica compuesta por: Lectura y Escritura Académica, Matemática, Ciencias y un área socioeducativa compuesta por Desarrollo de Habilidades Personales. Junto con lo anterior, es importante destacar al área de Acompañamiento y Monitoreo Estudiantil, que se encarga de realizar el seguimiento a los estudiantes que reciben el apoyo de la Unidad. A continuación, se describen los objetivos y las principales acciones de cada una de estas áreas mencionadas anteriormente.

Lectura y escritura académica: Esta área tiene por objetivo entregar herramientas que permitan a los y las estudiantes potenciar habilidades comunicativas en lectura, escritura y oralidad, desde las exigencias de sus respectivos contextos académicos. Además de lo anterior, desarrolla acciones, a partir de la alfabetización académica disciplinar en relación con los géneros discursivos, desde un enfoque procesual. Por otro lado, se puede mencionar que Lectura y Escritura no responde a un contenido específico, sino más bien a potenciar habilidades en los y las estudiantes, ya sea de los colegios adscritos al Programa PACE, quienes participan de la Academia o de las distintas carreras que ofrece la Universidad.

Cabe destacar, que en el área de Lectura y Escritura se incorpora Inglés como subárea, respondiendo a los mismos objetivos del área general, focalizado en distintos niveles de progreso (inicial, intermedio y avanzado).

Ciencias: Está compuesta de tres subáreas que son: Biología, Física y Química. El objetivo es potenciar habilidades de pensamiento y análisis científico, desde las diferentes disciplinas que lo componen; esto permite al estudiante un mejor desempeño en las asignaturas asociadas al área. Los diferentes acompañamientos se realizan de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y se planifican, en estrecha relación con los programas de las asignaturas de las diferentes carreras de la Universidad.

2. Marco Teórico

La información recabada por las áreas de Acompañamiento y SyAT son de vital importancia, ya que da cuenta de las necesidades de los estudiantes semestre a semestre, lo que permite coordinar las acciones de acompañamiento disciplinar pertinentes y oportunas. Lo anterior, también propicia la gestión de otras acciones de acompañamiento; como, por ejemplo: la transición a la vida universitaria. Dentro de este contexto, se implementa la Academia-PAIEP y se proponen acciones relacionadas con la mediación cultural, cuya finalidad es ampliar expectativas y orientar de mejor forma la elección vocacional de las y los estudiantes; junto con acercar la cultura a los estudiantes.

La Academia PAIEP es una instancia de formación académica, centrada en el reforzamiento de competencias y habilidades disciplinares y psicoeducativas, que buscan apoyar la trayectoria académica de las y los estudiantes, promoviendo las herramientas para la vida postsecundaria, permitiéndoles avanzar progresivamente en una relación académica, potenciando distintas habilidades e instrumentos para la permanencia en la educación superior.

2022



Las asignaturas principales impartidas en la Academia PAIEP-PACE son: matemáticas, Lectura y Escritura, Ciencias Naturales (Química, Física y Biología) y Desarrollo de Habilidades Personales (DHP). Los contenidos abordados en las asignaturas de matemáticas y ciencias naturales son básicos para cualquier estudiante que quiera ingresar a la universidad, independiente de la carrera que desee estudiar. La asignatura de matemáticas permite desarrollar habilidades cognitivas mediante la resolución de problemas (Defaz, 2016).

El curso de Ciencias Naturales presenta un recorrido por los hitos más relevantes para la Química, Física y Biología, además, de mostrar qué tienen en común todas ellas. Genera un espacio de reflexión sobre cómo se articulan los diferentes tipos de conocimiento en diversas áreas del quehacer humano. El curso permite desarrollar el pensamiento científico y crítico, además de la habilidad de comunicación oral. Dichas habilidades fueron declaradas esenciales en los estudiantes del siglo XXI, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura, UNESCO (Scott, 2016).

En cuanto al curso de Lectura y Escritura Académica, se divide en tres módulos diferentes, los que abordan contenidos tales como; estrategias para desarrollar la escritura, medios de comunicación, publicidad y propaganda, lectura y escritura en contexto académico. Todo lo anterior, acompañado del desarrollo de habilidades consecuentes al siglo XXI, al igual que los otros cursos disciplinares; entre las que destacan: el pensamiento crítico, resolución de problemas, tecnologías de la información y comunicación, entre otras.

Según el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, del gobierno de Chile, (Villoch et al, 2012) la mediación cultural es una instancia comunicativa entre dos partes, que permite realizar un intercambio vinculante e interactivo, como un flujo o canal de información. Esta acción implica una intencionalidad de una de las partes, la que realza, explota y da vida a una serie de conocimientos en torno al objetivo que se intenta mediar. En este sentido, la mediación cultural puede potenciar los recursos del conocimiento, culturales y sociales, de que dispone una comunidad o grupo, para contribuir al conocimiento de algún objeto o instancia común. Las actividades relacionadas con la intervención cultural tienen la finalidad de ampliar expectativas y orientar de mejor forma la elección vocacional de las y los estudiantes. Las actividades responden a las necesidades e intereses planteadas por las y los encargados de los liceos del programa PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo) a la Educación Superior. Estas acciones se realizan en los establecimientos escolares y fuera de ellos, contemplando talleres, salidas pedagógicas y extracurriculares a espacios culturales y artísticos, visitas guiadas, entre otros, por ejemplo: museos, teatros, centros culturales, edificios patrimoniales, etc.

La asignatura de DHP tiene como objetivo facilitar a los estudiantes la transición de la enseñanza media a la educación superior, promoviendo el autoconocimiento, redes de apoyo y desarrollando el sentido de pertenencia en el espacio universitario y habilidades blandas.

2022



3. Metodologia

La investigación mostrada en este trabajo es de carácter cualitativo, ya que permite recolectar información clave, para realizar de forma efectiva el acompañamiento los y las estudiantes ingresados por VAE a la Universidad de Santiago de Chile.

Acciones propias del aula

En el contexto educativo se emplean metodologías activas que buscan promover aprendizajes interactivos entre las y los estudiantes, centrada en su protagonismo; que permitan trascender a un aprendizaje significativo para el siglo XXI. Dentro de ellas, se destacan el aula invertida, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en terreno, entre otras.

Además, se consideran los conocimientos previos de las y los estudiantes con la finalidad de estructurar el conocimiento en redes de conceptos o redes semánticas. En este sentido la nueva información puede ser utilizada para resolver problemas o extrapolarlos a otras situaciones; lo que genera un aprendizaje procesual:

- En el área de Ciencias se trabaja en base a hechos de la vida cotidiana y a simuladores, en que los estudiantes interactúan entre ellos; por ejemplo, para equilibrar ecuaciones emplean estos simuladores, lo que permite alcanzar un aprendizaje mucho más contextualizado, entretenido y profundo.
- En Lectura y Escritura se implementa una metodología de resolución de problemas de escritura, a través de la misma. Acá las y los estudiantes se enfrentan a un problema que debe resolverse escribiendo; para ello, antes de comenzar a escribir, deben identificar la situación retórica y luego, el tipo de género discursivo que emplearán. Las y los estudiantes trabajan en pequeños grupos, discuten, argumentan, resuelven y evalúan constantemente lo que escriben. A partir de esto, logran trabajar diversos géneros discursivos y tipologías textuales, de manera contextualizada; por lo tanto, se genera un espacio que potencia los procesos metacognitivos y permite evaluar el progreso de su propio aprendizaje.
- El área de Mediación Cultural en conjunto con el Desarrollo de Habilidades Personales se propone desarrollar diversas actividades que permitan democratizar la cultura y acercar a las y los estudiantes a ella. Por ejemplo, enfrentarles a experiencias artístico-culturales nuevas para ellos. Este tipo de acciones les permite reconocerse, identificar emociones, intereses, prioridades y, a su vez, tomar decisiones vocacionales con la mayor cantidad de conocimientos a su alcance.

Las metodologías activas son fundamentales debido a que promueven un aprendizaje que se centra en el estudiante y es su contexto o realidad, por lo que, se deben generar instancias de aprendizaje con problemáticas y temáticas cercanas a ellos y a su futuro académico y profesional. Estas acciones abren un espacio motivador para los jóvenes, lo que es fundamental para desarrollar habilidades y conocimientos con distintos niveles de complejidad, tal como se da en la vida real.

2022



Acciones estratégicas

En el contexto de cómo se gestiona el acompañamiento y de qué forma se lleva a cabo en PAIEP-USACH, se puede decir que a los y las estudiantes que ingresan por Vías de Acceso en Equidad (VAE) a primer año en la universidad, se les asigna un tutor/a par de forma automática en asignaturas claves y propias de la carrera.

Una vez que las y los estudiantes ingresan a la ES se les asigna de forma inmediata un/a tutor/a según la carrera de ingreso. En base a los antecedentes se asignan los apoyos, específicamente a las y los estudiantes que ingresan a las carreras de la Facultad de Ingeniería se les brinda apoyo en el área de matemáticas, los/as ingresados a las carreras de las facultades de Humanidades y Química y Biología se les asigna tutor/a en el área de Lectura y Escritura Académica y Química, respectivamente.

Por otro lado, los estudiantes ingresados por vías inclusivas de años anteriores tienen la posibilidad de solicitar acompañamiento académico mediante un formulario *Google*, en que deben registrar la asignatura en que necesitan tutor/a y un comentario en caso de necesitar otro/a tutor/a. Los profesionales de Acompañamiento y SyAT revisan estas solicitudes para gestionar el apoyo correspondiente, del siguiente modo:

- Según el requerimiento se deriva a las áreas disciplinarias y las que responden de acuerdo con su disponibilidad de cupos. Esta información se automatiza mediante una planilla *Excel (Drive)*.
- Cada encargado/a de área debe revisar periódicamente las solicitudes ingresadas y realizar la asignación del tutor/a.
- Posteriormente, las áreas de Acompañamiento y SyAT envían los datos del tutor/a asignado/a al tutorado/a para que se comuniquen, coordinen y comiencen a desarrollar las tutorías.
- Luego, cada tutorado(a) debe firmar una carta de compromiso en la que se le indican las consideraciones que asumirá frente al proceso tutorial. Algunos de los compromisos son: respetar los horarios, informar oportunamente cualquier imprevisto, entregar información oportuna al/la Profesional de Acompañamiento y SyAT y/o al tutor/a asignado/a (dificultades en sus estudios, contexto familiar, problemas de salud, vocacional u otros).
- Si por alguna razón, los tutorados no logran entablar comunicación con el tutor/a asignado/a, deberán escribir a un correo específico para solucionar la situación a la brevedad.

Trabajo del tutor par

El apoyo académico que entrega la Unidad PAIEP en la Universidad de Santiago se relaciona con las diferentes áreas mencionadas, es decir, el acompañamiento comienza con la convocatoria a tutores para que sean parte de la Unidad, este llamado se realiza a estudiantes que cursen tercer año o superior de las carreras de las distintas facultades de la Usach.

Una vez que postulan, se les aplica un diagnóstico con los principales contenidos que deben dominar para acompañar a los tutorados que se les asignarán, siempre y cuando aprueben. Aquellos que son seleccionados, pasan por una capacitación inicial, instancia en la que se les realiza una inducción sobre los principales temas que deben conocer antes de iniciar sus labores tutoriales; por ejemplo, se

2022



les explica sobre la Unidad, vías inclusivas, tipos de acompañamiento, aspectos pedagógicos y disciplinarios, elementos administrativos, entre otros.

Además, se intenciona que la asignación de los tutores sea con tutorados de su misma carrera, con la finalidad de tener un apoyo disciplinar contextualizado y coherente, tal como se muestra a continuación:

- **Lectura y Escritura Académica:** En esta área se solicita a las y los tutores que potencien el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, escriturales, gramaticales, orales; junto con que pueda abordar los distintos tipos de géneros académicos que se presenten a nivel universitario y que, a su vez, respondan; específicamente, a las exigencias de las carreras que cursan sus tutorados. Es así, que el apoyo tutorial se desarrolla de manera personalizada, con foco en el estudiante, considerando su contexto y características propias, acompañándole de la mejor forma en afrontar su proceso desde la enseñanza media a la vida universitaria.
- **Ciencias Naturales y Exacta:** Esta área brinda apoyo principalmente a estudiantes de carreras matemático-científicas, considerando que la Usach tiene un alto número de estudiantes que ingresan a las carreras pertenecientes a la Facultad de Ingeniería. A partir de ello, los apoyos se focalizan en desarrollar habilidades vinculadas al pensamiento científico, crítico y lógico; además, de consolidar el lenguaje científico de las distintas áreas y aprehender los conceptos básicos de la asignatura en las diferentes carreras.

4. Resultados

En la actualidad la deserción estudiantil es uno de los problemas que aqueja a la mayoría de las instituciones de educación superior en toda Latinoamérica. El número de investigaciones que a la fecha abordan esta problemática es significativo y demuestra que muchas y muchos estudiantes no logran culminar sus estudios universitarios y de los costos sociales relacionados a este fenómeno. (Cortés et al, 2019), por ello, es fundamental seguir abordando estos temas.

Por lo tanto, las acciones de acompañamiento desarrolladas por el Programa PACE de la Universidad de Santiago de Chile se focalizan en que las y los estudiantes que ingresan por VAE logran alcanzar el porcentaje de permanencia que tienen quienes ingresan por vía regular (Prueba de selección estandarizada).

El porcentaje de atenciones a estudiantes de ES durante el primer semestre del año 2022 alcanzó un 22% de la matrícula de la Universidad.

En las actividades de Mediación Cultural realizadas fuera del aula han participado alrededor de 450 estudiantes de cuarto medio en conjunto con docentes de los 28 establecimientos escolares.

5. Conclusiones

Las acciones de acompañamiento que se han descrito anteriormente responden a los requerimientos que reportan los propios estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile y a las necesidades que

2022



evidencian los estudiantes que están terminando sus estudios en los colegios adscritos al Programa PACE y que son acompañados por la USACH.

Las áreas de Acompañamiento y SyAT son trascendentales en la labor de las diferentes disciplinas y en el trabajo tutorial, ya que va dirigiendo e informando sobre los procesos que evidencian los estudiantes. A partir de esto, las áreas pueden tomar decisiones respecto a cómo proceder cuándo hay situaciones complejas que les aquejan a los tutorados, con la finalidad de no terminar en situaciones de deserciones estudiantiles.

Las acciones desarrolladas en la Academia PAIEP-PACE otorgan igualdad de oportunidades a estudiantes con trayectoria académica destacada en sus colegios, permitiendo un acceso justo a la universidad.

Por todo lo antes descrito, se hace imprescindible generar modelos de acompañamiento que permitan hacer del tránsito a la vida universitaria un proceso más gradual y acorde con las necesidades de los estudiantes. Además, que estas acciones no solo permitan el ingreso, sino que también les faciliten la permanencia y el término de la carrera universitaria que se hayan escogido.

Referencias

- Leyton, D., Vásquez, A., y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de Investigación. *Calidad en la Educación*. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento educativo: Revista de investigación educacional Latinoamericana*, 51(2), 135–151. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.10>
- Villoch, P. Guerra, M., Riquelme, M., Spencer, C. (2012). Consejo Nacional de la Cultura y las artes. Valparaíso, Chile.
- Defaz, J. (2016). El desarrollo de habilidades cognitivas mediante la resolución de problemas matemáticos. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación* Vol. 2, N°. 5, 2017
- Scott, C. (2015). El Futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación: contribuciones temáticas*. UNESCO.
- 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>

2022



ACOMPÑAMIENTO A ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD: UNA ESTRATEGIA DE PREPARACIÓN Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL CON ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA.

Millanao Villagra, Angélica. Universidad Católica de Temuco, amillanao@uct.cl
Parada Suazo, Tatiana. Universidad Católica de Temuco, tparada@uct.cl

Resumen.

En Chile, según el primer Estudio Nacional de Discapacidad (ENDISC) de 2004, el 12,9% de la población presentaba alguna situación de discapacidad, ya en 2015 con el ENDISC II, la cifra se actualiza a un 16,7%, esto equivale a 2.836.818 personas en situación de discapacidad (PSD). Si abordamos el tramo de edad de 18 a 29 años, edad potencial de ingreso a estudios superiores, la cifra es de un 7,1%, equivalente a 215.351 personas, mientras que solo el 5,7% del total de PSD, lograba entrar a la educación superior (ENDISC, 2004).

Este artículo presenta una estrategia denominada Acompañamiento a Estudiantes en Situación de Discapacidad (AESD) de enseñanza media, en el marco del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), dependiente del Ministerio de Educación de Chile, el cual busca restituir el derecho a la educación de jóvenes talentosos que provienen de contextos vulnerados. Además, presenta modelo y cobertura de cuatro años de implementación en liceos beneficiarios del programa PACE de la región de la Araucanía de Chile, establecimientos que, a pesar de contar con Programas de Integración Escolar (PIE), veían cómo aquellos estudiantes que presentaban alguna condición de discapacidad, tenían bajas expectativas de acceder a la educación superior, y si las tenían y/o lograban acceder, no llegaban a insertarse exitosamente en ella, teniendo como resultado *mayores índices de abandono en este grupo de estudiantes* en comparación a aquellos que no presentaban esta condición.

La estrategia AESD detecta a estudiantes talentosos, quienes, al presentar proyección académica hacia la educación superior, reciben *orientación vocacional* y apoyo para el desarrollo de *competencias genéricas*, todo ello en pertinencia con el tipo de discapacidad que presenta, sus potencialidades y su derecho al acceso a la educación superior. Por eso, el modelo implica una serie de acciones que son *levantamiento o diagnóstico situacional*, *acompañamiento* que implica planificación y sesiones de trabajo directas con las y los estudiantes, *reuniones de retroalimentación* con equipos multidisciplinares de los establecimientos y al finalizar, *entrega de resultados* por cada caso, tanto para los liceos como para la universidad.

Desde el inicio de la estrategia, se ha acompañado un total de 132 estudiantes en situación de discapacidad (ESD) de cuarto medio, provenientes de 23 liceos adscritos al Programa PACE de la Universidad Católica de Temuco, de los cuales, 40 estudiantes han ingresado por diferentes vías de admisión tanto a esta universidad como a otras instituciones. A su vez, se han entregado para las

2022



cohortes 2020, 2021 y 2022, reportes y/o informes de acompañamiento y diagnóstico de estudiantes acompañados a las unidades de AES (Acompañamiento en la Educación Superior) PACE y CERETI (Centro de Recursos Tecnológicos Inclusivos) UCT con la finalidad de dar continuidad a los acompañamientos y brindar antecedentes a los equipos profesionales de la universidad.

Por último, en los cuatro años de implementación del modelo de AESD, los porcentajes de estudiantes en SD que ingresaron a nuestra universidad se han ido incrementando desde un 4,5% ingreso 2019, 10,5% ingreso 2020, 20,5% ingreso 2021 y 18,9% ingreso 2022, lo cual hace ver la consolidación de la estrategia de articulación entre la enseñanza media y la educación superior, en temas de acceso de estudiantes en SD.

Palabras Clave: Acompañamiento, Estudiantes en Situación de Discapacidad, Orientación Vocacional, Acceso.

1. Introducción

Contexto de la Estrategia de Acompañamiento a ESD

El porcentaje de PSD que acceden a la educación superior en Chile ha aumentado paulatinamente, pasando de un 2% en el año 2004 a un 6,9% en el año 2015, según los datos publicados por la ENDISC II, situación que podría explicarse en parte por la declaración de la ONU en su convención sobre los Derechos de las PSD en el año 2006, la cual fue ratificada en nuestro país en el año 2008 y cuyo artículo 24 señala que “los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”. Además, en Chile se promulga en el año 2010 la Ley 20.422 que establece que “la educación superior deberá contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (Art. 39).

En este contexto y atendiendo tanto a la legislación vigente como la responsabilidad de contribuir a una mayor equidad en educación superior, la estrategia AESD en liceos con convenio PACE, tiene como objetivo *detectar a estudiantes talentosos que se encuentran en situación de discapacidad* y presentan *proyección académica*, levantar un *plan de acompañamiento* teniendo presente las potencialidades de los estudiantes y su derecho al acceso a la educación superior, a la permanencia, titulación y en definitiva al pleno desarrollo, todo lo anterior, desde el enfoque de Derechos Humanos, basado en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) de la Organización de las Naciones Unidas, adscrita por nuestro país desde el año 2008, cuyos principios entregan orientación en los diferentes tópicos sobre inclusión social de PSD.

Modelo de Acompañamiento

El modelo de acompañamiento a ESD con proyección académica, comprende distintas etapas estipuladas en un plan de trabajo anual. Este plan está a cargo de un equipo multidisciplinario de profesionales PACE, encargados del diseño, planificación, coordinación e implementación de las acciones de acompañamiento.

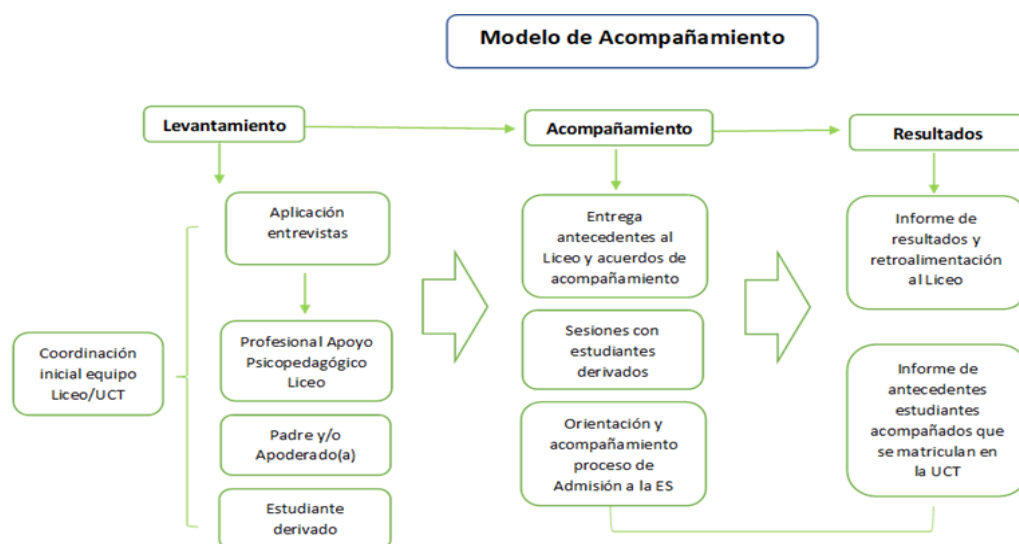
2022



Por su parte, el modelo involucra a diferentes agentes de la comunidad educativa, como son profesionales de apoyo psicopedagógico y/o profesores, apoderados y ESD de los establecimientos que se encuentran en convenio con el Programa PACE. A su vez, consta de tres etapas que son: levantamiento, acompañamiento y resultados. En la etapa de levantamiento se recoge información desde los establecimientos y se entrevista a profesionales de apoyo (psicólogos, educadores diferenciales, fonoaudiólogos, profesores, etc), apoderados y estudiantes SD. Posteriormente, en la etapa de acompañamiento se realizan sesiones con estudiantes mediante un plan personalizado diseñado en base a toda la información recabada en el proceso anterior, esta etapa incluye todo el proceso de admisión a la educación superior. Finalmente, en la etapa de resultados se entregan informes generales del acompañamiento y la situación específica de cada estudiante, tanto a los establecimientos educacionales como a los equipos de la Universidad Católica de Temuco que son la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS) y el Centro de Recursos Tecnológicos Inclusivos (CERETI).

Además, existen otros hitos que se destacan en la implementación del plan, como las acciones de transferencia y asesorías hacia profesionales del equipo PACE y establecimientos, a cargo de distintas instituciones relacionadas con la atención, apoyo, acompañamiento y promoción de la igualdad de oportunidades a PSD. Otros hitos se relacionan con instancias de retroalimentación e información del estado de avance de los procesos de acompañamiento entre el equipo executor y los establecimientos.

Figura 1. Modelo Estrategia Acompañamiento Estudiantes en SD- PACE UCT



Fuente: elaboración propia, 2022

2022



Plan de Acompañamiento

A continuación, se detallan las acciones que forman parte de la estrategia en los aspectos de diseño, implementación y evaluación de los distintos momentos.

Levantamiento de la información

Consiste principalmente en tres entrevistas (a profesionales de apoyo, a estudiantes en SD y a apoderados) que recogen antecedentes de los estudiantes de tercero y cuarto año de enseñanza media que se encuentran en situación de discapacidad y además manifiestan *proyección de continuidad de estudios en la educación superior*. Permiten obtener información respecto de sus diagnósticos, antecedentes académicos y familiares, la cual se utiliza para establecer un *plan de acompañamiento individual*, el cual se genera mediante la triangulación de las entrevistas de cada caso considerando como líneas de base el contexto familiar (apoyo, posibilidades de gratuidad, traslado o permanencia, condiciones económicas para gastos básicos, entre otros), preferencias vocacionales y competencias del estudiante.

Proceso de Acompañamiento a ESD

En esta etapa se realiza una *reunión de entrega de antecedentes*, en donde se generan acuerdos del equipo profesional PACE para el diseño de sesiones de acompañamientos en virtud de la información levantada en las entrevistas realizadas. Posteriormente se efectúa una *reunión de retroalimentación con el establecimiento educacional*, en la cual los profesionales PACE presentan a la comunidad educativa el plan de sesiones de acompañamiento y sus contenidos con la finalidad de recibir la retroalimentación pertinente antes de iniciar el acompañamiento directamente con el estudiante. Luego, se da inicio a las *sesiones de acompañamiento a ESD* es un acompañamiento integral que busca orientar al estudiante en la toma de decisiones vocacionales y ocupacionales, abordando tópicos referidos a la orientación y exploración vocacional, identificación de competencias para la educación superior y en el proceso de admisión y postulación de beneficios y/o ayudas de financiamiento.

2. Resultados

Esta etapa consiste en entrega de informes y resultados a las unidades de la Universidad Católica de Temuco que prestan servicios de acompañamiento estudiantil como es la DAAS y el CERETI, con el objetivo de garantizar continuidad en los acompañamiento y procesos de adaptación a la vida universitaria. También, se entregan informes de resultados a los establecimientos educacionales.

Los informes que se entregan a las unidades de la universidad detallan:

- Identificación estudiantes matriculados en la UCT (indica Carrera).
- Diagnóstico de cada estudiante (indica características cognitivas y académicas a tomar en cuenta para su adaptación a la vida universitaria).
- Detalle proceso de acompañamiento (cantidad y contenido de las sesiones de trabajo).

2022



- Resultados observados durante el proceso de acompañamiento (participación, claridad vocacional, desarrollo de competencias, brechas, entre otras).

Los informes que se entregan a los establecimientos educacionales detallan:

- Identificación del o los estudiantes acompañados.
- Decisión vocacional de cada estudiante (si ingresa a la UCT, a otra institución de educación superior o no continúa estudios superiores).
- Detalle proceso de acompañamiento (cantidad y contenido de las sesiones de trabajo).
- Resultados observados durante el proceso de acompañamiento (motivación, claridad vocacional, desarrollo de competencias, brechas, entre otras).

3. Resultados y Discusión

Cobertura

El año 2018 inicia la estrategia AESD brindando orientación a 21 adolescentes pertenecientes a 7 liceos PACE, de los cuales 2 ingresaron a la educación superior; uno en la Universidad Católica de Temuco (UCT) y la otra al CFT Santo Tomás de Temuco. Ese año se matricularon en la UCT 22 ESD, es decir, el 9% de los ESD matriculados fueron acompañados en el marco de esta estrategia.

Al año siguiente, se acompañó a 35 ESD provenientes de 11 establecimientos e ingresaron 4 estudiantes a las diferentes carreras de la Universidad Católica de Temuco. En la universidad, ese año ingresaron un total de 38 ESD, de los cuales el 10,5% fue acompañado bajo esta estrategia.

Posteriormente, el año 2020 se trabajó con 26 jóvenes de 14 liceos, logrando ingresar a la educación superior 15 estudiantes, específicamente 8 adolescentes a las diferentes carreras de la UCT y 7 estudiantes a otras instituciones (DUOC UC Villarrica, UNAP Victoria, Universidad de La Frontera, INACAP, entre otras). Respecto a la UCT, ese año se matricularon 39 ESD, por lo tanto, el 20,5% fue de estudiantes orientados por el programa.

El cuarto año, es decir, el 2021 se acompaña a 64 estudiantes de 19 establecimientos educacionales, específicamente 14 de tercero medio y 50 de cuarto medio, de los cuales 19 ingresaron a la educación superior, 7 a la UCT y 12 a otras instituciones. En marzo del 2022 en la UCT se matricularon 37 ESD, por lo tanto, el 19% de los matriculados fue parte de la estrategia.

Por último, en el transcurso de la estrategia de acompañamiento en 2022, a la fecha están siendo acompañados 68 estudiantes pertenecientes a 14 liceos en convenio PACE.

2022



Tabla 1. Acompañamientos realizados

	2018	2019	2020	2021	2022
n° estudiantes acompañados	21	35	26	64	68
n° liceos alcanzados	7	11	14	19	14
n° estudiantes que ingresan a la Educación Superior	2	4	15	19	---

Adherencia y Participación

Otro resultado asociado a esta estrategia está relacionado con el progresivo aumento de la participación de establecimientos educacionales en esta estrategia. Dicha participación consiste en reuniones de trabajo para detección y derivación de estudiantes, toma de acuerdos respecto al plan personalizado, entrega de resultados anuales respecto a los acompañamientos e ingresos efectivos a la educación superior. Además, de instancias de evaluación de la estrategia por parte del establecimiento. Estos resultados se reflejan en la cantidad de liceos que se ha sumado a la estrategia desde el primer año de implementación, partiendo en 2018 con 7 liceos, hasta llegar en 2021 a trabajar con 19 establecimientos. En total, en los cuatro años de implementación de la estrategia, se ha trabajado directamente acompañando estudiantes en 23 de los 36 liceos beneficiarios del programa PACE. Este aumento, se puede atribuir a variados factores, el primero, a la socialización que se realiza cada año con equipos directivos y líderes escolares de los resultados obtenidos, devolviendo la responsabilidad de trabajar colaborativamente en este ámbito. El segundo factor relacionado directamente con el mayor interés y participación por parte de los equipos multidisciplinarios en las distintas acciones que involucra la estrategia, es el aumento de las expectativas que han ido mostrando estos equipos acerca de la proyección académica que presentan sus ESD, entendiendo que el acompañamiento temprano contribuye a la claridad vocacional, definición del proyecto de vida, procesos de autoconocimiento (en este caso se añade el autoreconocimiento como PSD), y sobre todo a procesos de transición entre la educación secundaria y superior, todo lo cual permitiría disminuir el riesgo de abandono en la Educación Superior. En este sentido y desde el enfoque de interacción, Spady (1970) y luego Tinto (1975) plantean que “la deserción está explicada por el grado de ajuste entre el estudiante y la institución a partir de experiencias académicas y de integración, y sostiene que un estudiante permanecerá en la educación superior en la medida que éste perciba que los beneficios son mayores a sus costos personales” (Gallegos et al, 2018, p. 12).

Articulación Intra y Extra Institucional

Por último, en cuanto a resultados, se obtiene que el trabajo colaborativo con el CERETI y la DAAS UCT ha sido un factor potenciador de la estrategia, tanto para el equipo PACE de enseñanza media como para el equipo que trabaja en servicios de acompañamiento en educación superior, ya que los aprendizajes, retroalimentación y análisis de los perfiles de ingreso se traducen en acciones de evaluación y mejora continua, como por ejemplo, capacitación de los profesionales, desarrollo de

2022



instancias de concientización para docentes, estudiantes y comunidad universitaria, contratación de profesionales que prestan servicios como *interpretación de lengua de señas*, entre otras.

Se destaca específicamente el CERETI, como agente asesor que además permite generar una continuidad en el acompañamiento a ESD en la universidad; los establecimientos de enseñanza media conocen lo que se realiza en la UCT en términos de apoyo académico y/o socioemocional estableciéndose un vínculo y articulación antes inexistente entre ambos niveles educativos. Como muestra de ello, específicamente en agosto de 2022 se llevó a cabo el curso certificado denominado *Estrategias para fortalecer la Proyección Académica de Estudiantes en Situación de Discapacidad* dirigido a profesionales de apoyo psicopedagógico de liceos PACE con una participación de 31 profesionales de 21 liceos. En las encuestas de satisfacción, el curso obtuvo una alta valoración por lo que se está trabajando en la segunda versión para 2023.

4. Conclusiones y Proyecciones

El acompañamiento a ESD ha permitido brindar orientación vocacional en torno al plan de vida post secundario y ha contribuido a que los establecimientos, estudiantes y familias conozcan las oportunidades de acceso inclusivo de nuestra universidad para ESD, a la vez que se acercan y familiarizan con estrategias de acompañamiento que brinda la institución en favor de una trayectoria académica exitosa. Todo ello en el marco de la visión y política de la UCT, la cual se ha declarado como una “universidad inclusiva” en una región “que presenta un retraso de más de 20 años en indicadores educativos si se compara con el resto del país y el tercer lugar de escolaridad más baja con 9,2 años. Asimismo, es el territorio donde se registran los mayores porcentajes de pobreza, analfabetismo e indigencia” (Gaete y Quinteros, 2017, p.1).

Por otro lado, la ley 20.442 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad en el artículo 39 refiere: “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”, en atención a esto, la estrategia de AESD orienta a los estudiantes para que conozcan los diferentes cupos inclusivos (PACE, Ranking 850, Ranking 600, PAT+R550, Cupo por discapacidad) teniendo como resultado que cada año más estudiantes han ingresado mediante las diferentes vías y no necesariamente por el cupo especial para ESD, esto nos da a entender lo importante de seguir trabajando por la equidad en educación superior, tanto en el acceso como en estrategias que contribuyan a la permanencia y titulación efectiva, en este caso, en un grupo históricamente excluido por su condición de discapacidad.

Siendo así, la experiencia de ser acompañado en educación media con miras hacia la educación superior, favorece dinámicas y hábitos académicos relacionados con la búsqueda de apoyos, tutorías y servicios estudiantiles tendientes al desarrollo de trayectorias educativas exitosas; todo lo cual el estudiante ya estaría habituado y concientizado en su experiencia previa a la universidad gracias a este proceso de acompañamiento. Esto es de vital importancia en términos de autogestión académica, toda vez que “el contexto universitario demanda del estudiante la capacidad de adquirir, comprender y aplicar estrategias de autorregulación para un aprendizaje autónomo” (Aguilera, Rodríguez, Parrao y Monteverde, 2017). En este mismo sentido y aunque la ley 21.091 sobre Educación Superior en su

2022



artículo 2 refiere que la institución debe promover la “realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad”, la ENDISC II (2015) arroja que el porcentaje de aprobación en estudios superiores es significativamente mayor en personas sin discapacidad (59,1%) en comparación a personas con discapacidad (52,2%), corroborando que la deserción de la educación superior es mayor en las personas que presentan algún tipo de discapacidad. Esto, sin duda ratifica la necesidad de seguir trabajando con mayor pertinencia y recursos, en la claridad vocacional, plan de vida y fortalecimiento de competencias con ESD en educación secundaria.

En otro punto, se pone en valor todas aquellas acciones que involucran retroalimentación y aprendizaje en conjunto con los establecimientos educacionales en el marco del AESD, como ejemplo de esto, se tiene que en estos años de implementación, se han realizado tres jornadas de trabajo y un curso de capacitación con equipos multidisciplinarios de liceos, instancias que abordan temáticas asociadas a la igualdad de oportunidades de PSD bajo un enfoque de derecho, entregando información y levantando estrategias conjuntas con el objetivo de favorecer expectativas de continuidad de estudios y/o la formación de oficios que permitan la inserción laboral, autonomía y en definitiva un pleno de desarrollo de estos estudiantes, en este punto, se concluye que es importante seguir fortaleciendo este vínculo para generar nuevas colaboraciones, ya que en general las políticas públicas que buscan promover la inclusión de ESD en educación superior se han centrado en el acceso, no así en la progresión y titulación de éstos, por otro lado, se ha comprobado que los ESD no requieren sólo de herramientas físicas y/o tecnológicas, es más, éstas por sí solas no lograrían los resultados esperados si no se cuenta con comunidades inclusivas y comprometidas con el aprendizaje de todos sus estudiantes (Errandonea, 2016).

Finalmente, como proyecciones de este trabajo, se observa la necesidad de hacer seguimiento a los estudiantes acompañados en educación media y que luego ingresaron a la UCT desde 2018 a la fecha, con la finalidad de estudiar sus trayectorias académicas y visualizar aquellos elementos facilitadores u obstaculizadores que han debido enfrentar en la educación superior, de este modo, la estrategia de acompañamiento a ESD en educación media podría ser retroalimentada y ajustada de acuerdo a estos posibles resultados, mejorando pertinencia y calidad.

5. Referencias

Aguilera, J., Vera, M., Salfate, S., & Videla, A. (2017). Acompañamiento para la permanencia en la Educación Superior de estudiantes de la Universidad de Playa Ancha durante el 1er semestre de 2017. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1607>

Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observaciones finales sobre el informe inicial de Chile (CRPD/C/CHL/CO/1)*, Naciones Unidas, Nueva York. [https://acnudh.org/comite-sobre-los-derechos-de-las-personas-con\[1\]discapacidad-cr](https://acnudh.org/comite-sobre-los-derechos-de-las-personas-con[1]discapacidad-cr)

Errandonea, M., Contreras, D. (2016). Participación de Personas en Situación de Discapacidad en el Sistema de Educación Superior Chileno. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile. Santiago.

Gaete, R., & Quinteros, V. (2017). Fortalecimiento del capital cultural en estudiantes de educación media de contextos vulnerables: la experiencia del propedéutico de la Universidad Católica de Temuco en Chile. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1647>

Gallegos, J., Campos, N., Canales, K., 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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300011>

2022



Gobierno de Chile (2010) Ley 20.422. Establece Normas Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Art. 39. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>

Gobierno de Chile (2018) Ley 21.901 Sobre Educación Superior.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>

Mora, M., Núñez, D., (2017). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Chile. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 1(2), 120-140

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cermi.

SENADIS (2016). *II Estudio Nacional de Discapacidad en Chile 2015. Inclusión en Educación*.

Unesco (2007). *Manual para el parlamentario sobre la convención de los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo. Habilitación y rehabilitación 2007*. Ginebra.

2022



ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES DEL PROCESO DE ARTICULACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN MEDIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR, COMO ESTRATEGIA PARA DISMINUIR LOS RIESGOS DE DESERCIÓN UNIVERSITARIA

Luisa Fernanda Benitez, Universidad Sergio Arboleda, lfbenitez77@outlook.com
Isabel Cristina Flórez, Universidad Sergio Arboleda, Isabelc.florez@hotmail.com

Resumen.

En Colombia para el 2017, las cifras de deserción universitaria eran del 50 %, es decir, uno de cada dos estudiantes que ingresan al sistema de educación superior deciden desertar, siendo más fuerte este fenómeno en los tres primeros semestres. Los diferentes estudios han demostrado que existen diferentes factores que inciden la decisión de los estudiantes frente a permanecer o no en el sistema de educación superior y uno de los aspectos que han entrado en estos análisis es el proceso de articulación existente entre la educación media y la educación superior. Desde diferentes líneas y organizaciones, se ha venido consolidando una necesidad imperante de implementar estrategias para facilitar y apoyar la transición de la educación media a la educación superior, con el fin de disminuir la brecha existente entre los índices de estudiantes egresados de un nivel que logran ingresar a otro (Colegio a universidad), así como también incidir positivamente en el éxito académico y en la disminución de fenómenos como la deserción universitaria. En este sentido, se propone una investigación de corte hermenéutico – cualitativo que busca analizar las condiciones del procesos de articulación entre la educación media y la educación superior, como estrategia para disminuir los riesgos de deserción universitaria; esto partiendo de la premisa de que los procesos de articulación adecuados permiten a los individuos hacer un tránsito más sano en el marco de su ciclo vital por lo que se espera que existan impactos significativos en la permanencia universitaria.

Palabras clave: Deserción, Articulación, Educación Media, Educación Superior.

1. Introducción

El fenómeno de la deserción universitaria en un tema que tiene un lugar primordial en las agendas educativas de Colombia, la región y el mundo. De acuerdo con el MEN (2019) las cifras actualizadas sobre este asunto, indican que para el 2019, en Colombia, 1 de cada 3 estudiantes que ingresaron al sistema de educación superior desertaron (26.85% tasa de deserción promedio acumulada), esto partiendo de la premisa de que en Colombia la deserción se define como el abandono durante dos periodos consecutivos del sistema educativo, la institución de educación superior o el programa académicos. (Bohórquez, 2021).

2022



Las implicaciones del fenómeno de la deserción son muchas y muy variadas, generando impactos desde el punto de vista individual, social, económico, etc. y reflejándose en la pérdida de recursos públicos y privados, sin embargo, uno de los principales impactos está asociado a la ruptura de los proyectos de vida de los jóvenes, lo cual genera una significativa preocupación por establecer mecanismos y estrategias protectoras, más aun, cuando se conoce que los riesgos están mayormente concentrados en los primeros semestres.

Vélez y López (2004), refieren que las causas asociadas a la deserción transitan desde la disponibilidad de recursos económicos, la orientación socio ocupacional y vocacional de los estudiantes, los factores socioculturales de la familia y del estudiante, el nivel de preparación y desarrollo de competencias básicas, etc.; análisis consistente con lo planteado por García et al. (2018) para quienes el problema de la deserción escolar es multifactorial; por lo que alterar el proceso de deserción implica hacerse cargo de los intereses, demandas y formas de intervención social de los jóvenes, así como tratar de integrar la cultura juvenil al interior de la cultura académica. Al respecto, las dificultades emocionales y de la conducta en los alumnos constituyen un serio y difícil problema tanto para la educación y la salud mental de los estudiantes como para los padres, cuyos hijos no logran un rendimiento acorde con sus esfuerzos y expectativas.

Los estudios alrededor de este tema, han demostrado que existen diferentes factores que inciden en la decisión de los estudiantes frente a permanecer o no en el sistema de educación superior y uno de los aspectos que han entrado en estos análisis es el proceso de articulación existente entre la educación media y la educación superior. Desde diferentes líneas y organizaciones, se ha venido consolidando una necesidad imperante de implementar estrategias para facilitar y apoyar la transición de la educación media a la educación superior, con el fin de disminuir la brecha existente entre los índices de estudiantes egresados de un nivel que logran ingresar a otro (Colegio a universidad), así como también incidir positivamente en el éxito académico y en la disminución de fenómenos como la deserción universitaria.

De acuerdo con el documento *La educación en Colombia* de la OCDE, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Departamento Nacional de Planeación (DNP) plantean que “sólo el 30% de los jóvenes hace la transición de la escuela o colegio a la educación superior, y de estos, muchos desertarán antes de terminar; las tasas de deserción anual en educación superior varían entre el 10,4% en las universidades y el 22,2,% en las instituciones técnicas y tecnológicas” (OCDE, Ministerio de Educación Nacional y Departamento de Planeación Nacional, 2016). Es así como se refuerza la importancia de apoyar desde las instituciones de educación superior, este proceso de transición, pues como lo sugiere la OCDE, si la educación media sirve de vía de acceso a una educación posterior y al mercado laboral, entonces se deberán utilizar los mecanismos correspondientes para ayudar a los estudiantes a realizar esta transición.

Al respecto, Cárcamo et al. (2010) definen la transición como “el conjunto de acciones y etapas que se dan en el paso entre el egreso de la enseñanza media y la incorporación a la universidad en calidad de estudiante” (p. 12), lo cual refuerza la necesidad de crear iniciativas institucionales cuyo propósito sea apoyar dicha transición generando a través de la movilización de ambientes de aprendizaje estimulantes, atractivos, retadores y conectados con las características de las generaciones actuales de estudiantes. Esta premisa pone entonces la mirada sobre los mecanismos de apoyo que hoy se despliegan sobre la población general de estudiantes, pero, sobre todo, sobre aquellos grupos más

2022



vulnerables (desde todos los puntos de vista) pues evidentemente los factores de riesgo para la deserción pueden verse incrementados y las posibilidades de culminar con éxito su proyecto académico estarán en mayor amenaza; esto claramente incide en aspectos como la equidad de la educación superior.

En este orden de ideas, al tener en cuenta lo anteriormente mencionado y considerando los aspectos cruciales en el momento del ciclo vital en el que se encuentran los estudiantes están próximos a iniciar su proceso de transición del colegio a la universidad, se hace relevante analizar las iniciativas que se despliegan a nivel institucional para acompañar y orientar a los jóvenes en este momento, esto de acuerdo con Chacón (2015), impactará también en decisiones más objetivas hacia el futuro profesional y evidentemente en su capacidad para adaptarse de manera positiva al entorno de la educación superior.

Por ende, el éxito en el proceso de transición está relacionado principalmente con la capacidad de adaptación y de las competencias que los estudiantes han logrado desarrollar a través de sus experiencias y el proceso de aprendizaje en la educación secundaria; sin embargo, asuntos como la autonomía y la libertad (tan propias del ambiente universitario) pueden convertirse en una oportunidad de crecimiento personal o en una amenaza para su propio proyecto, sino se asumen con criterio, compromiso y madurez personal. Esta premisa, es reforzada también por Ferreira et al. (2013), quienes han encontrado que el ingreso a la educación superior implica que los estudiantes pongan en marcha una serie de estrategias para readaptarse a las nuevas condiciones que experimentará: ajustes en la dinámica institucional, nuevas prácticas pedagógicas, niveles mayores de responsabilidad y autonomía, etc.

A partir de lo anterior, se propone una investigación de corte cualitativo hermenéutico, en la que se busca establecer un análisis sobre las condiciones del proceso de articulación entre la educación media y la educación superior, como estrategia para disminuir los riesgos de deserción universitaria; para lo cual se ha planteado como pregunta de investigación: *¿Cuáles aspectos debe contener un programa de articulación entre la educación media y la superior para reducir el riesgo de deserción universitaria asociada a factores de riesgo académico en la Escuela de Administración de una universidad Colombiana?* . Esto partiendo de la premisa de que los procesos de articulación adecuados son los que permiten a los individuos hacer un tránsito más sano en el marco de su ciclo vital por lo que se espera que existan impactos significativos en la permanencia universitaria.

En este marco, se implementaron instrumentos específicos en grupos poblacionales segmentados (estudiantes de Educación Media, Estudiantes Universitarios y Funcionarios institucionales) a fin de recolectar información acerca de tres ejes: identificación de elementos asociados a la transición que inciden en la decisión de permanecer o desertar del programa académico, reconocimiento de las acciones implementadas para facilitar los procesos de transición e identificación de oportunidades de fortalecimiento institucional para favorecer la articulación y transición entre la educación media y la educación superior.

2022



2. Resultados

La información obtenida a través de técnicas de recolección como entrevistas y grupos focales fue procesada, organizada y categorizada, a fin de facilitar los procesos de triangulación a través de matrices de análisis que permitirán visibilizar la interacción entre las variables y la identificación de elementos que alimenten la analítica y la definición de posibilidades de mejora al interior de la población estudiada. En este sentido se realizaron 4 entrevistas, dos de ellas a funcionarios del nivel de educación media y dos de profesionales a cargo de los procesos de articulación en el nivel de educación superior; así mismo, se realizaron dos grupos focales, uno con estudiantes de primer semestre de la Escuela de Administración de la Universidad del Rosario y uno con estudiantes de último año de educación media.

En ese sentido, los resultados pueden categorizarse de acuerdo con los focos a los que se ha dirigido la intervención de cara al fortalecimiento de los canales de articulación:

Desde el punto de vista institucional: una de las apuestas del sistema educativo colombiano, está focalizada en la mejora de las condiciones de acceso y cobertura los diferentes niveles y particularmente en educación superior. Es así como se evidencia, que a nivel institucional se ha movilizado acciones transversales que permitan facilitar el tránsito de los estudiantes; para ello se han definido parámetros relacionados con el fortalecimiento en los procesos de acceso, de tal manera que se despliegan componentes vocacionales que complementen el proceso de admisión y matrícula. De esta manera, una de las acciones en las que se encuentra mayor énfasis está relacionada con la apertura de espacios institucionales, charlas, ferias y conferencias con expertos; lo que pone sobre la mesa el enfoque sobre los asuntos vocacionales y el conocimiento genérico de la institución.

Desde el *entorno universitario*, los lineamientos y programas en relación con articulación y permanencia, y las acciones / programas orientados a favorecer la inclusión / adaptación de los estudiantes a la vida universitaria, permiten destacar que contar con una política que propenda por la generación de programas de inmersión, facilita que los estudiantes puedan empezar a vivir la experiencia universitaria de manera anticipada, sin embargo, se observa también que en ocasiones estas líneas de acción cumplen propósitos desde el enfoque de mercadeo, respondiendo a metas comerciales, por lo que resulta fundamental robustecer las iniciativas enfocadas a identificar y potencializar talentos, para formarlos en competencias útiles para la vida universitaria.

Esto coincide con la investigación de Carcausto et al. (2020) en el cual influyen factores internos y externos que permiten a los nuevos estudiantes adaptarse con éxito al entorno universitario. En este sentido, las instituciones, reportan el diseño de programas basados en visitas a las universidades, cátedras introductorias, experiencias de inmersión charlas con expertos y espacios de orientación profesional, que les permitan conocer más sobre la dinámica de los programas y las instituciones. En efecto, dichas actividades permiten identificar y construir perfiles de estudiantes, valorar los requerimientos a que nivel institucional deben desplegarse e incentivar desde la educación media la toma de decisiones informada y acompañada sobre su proceso académico universitarios.

También, a partir de la necesidad de realizar estos análisis, se ha fomentado y fortalecido una cultura de la obtención, almacenamiento, organización y manejo de grandes cantidades de datos acerca de los estudiantes, lo que ha permitido realizar una planeación escolar más certera y una adecuada administración de los recursos educativos. A su vez la necesidad de contar con datos más objetivos

2022



acerca de los estudiantes ha estimulado la necesidad de generar instrumentos como exámenes estandarizados, cuestionarios de ingreso, encuestas de opinión, portafolios de evidencias, entre otros (Sánchez et al., 2021).

En el rol del docente: En este proceso de transición, toma especial importancia el papel del profesor / orientador desde el colegio, ya que este elemento tiene una valoración significativa en la toma de decisiones, sin embargo, resulta fundamental que desde este nivel educativo (Educación Media), se cuente con acciones estructuradas, más allá de acciones aisladas, así mismo, es fundamental que el entorno académico del estudiante de colegio esté alineado con la dinámica de la vida universitaria, favoreciendo el desarrollo de habilidades blandas que le permitan realizar un proceso de transición más efectivo.

Lo anterior coincide con lo presentado por Bohórquez (2021), el cual destaca la importancia que en las instituciones educativas se enfatice en la función del docente en los procesos de transición, ya que el docente desde su ejercicio es capaz de tener conocimiento de su entorno, y a través de la práctica y contacto directo con los estudiantes propicia el desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades y además, descubrir vocaciones y apoyar para que desde este enfoque los estudiantes logren transitar hacia la educación superior.

Respecto al desarrollo de competencias básicas para el éxito académico: en esta línea, los actores participantes del proyecto, reportan iniciativas de intervención, orientadas a potenciar las habilidades de los estudiantes para acceder al aprendizaje, es decir, fortalecer sus competencias básicas de lectura, escritura, pensamiento matemático, entre otros, así mismo, busca impactar el desarrollo de competencias para aprender a aprender, dotándole de herramientas y estrategias metacognoscitivas en pro del éxito académico.

3. Conclusiones

El desarrollo de la metodología planteada y los resultados recabados, permiten centralizar las siguientes conclusiones de este estudio:

1. El fenómeno de la deserción requiere ser analizado de manera holística, pues integra diferentes perspectivas que lo explican y diversas causas asociadas, que incluso están asociadas a momentos previos al ingreso a la Educación Superior, por ejemplo, al proceso de salida de la educación media y la transición al nivel siguiente.
2. El ambiente de aprendizaje para los estudiantes que están haciendo transición de la educación media a la educación superior, debe propender por el desarrollo de habilidades blandas, considerando que estas también tienen una relación importante con su proceso de adaptación y claramente con el éxito académico y la permanencia universitaria.
3. El período existente entre la finalización de la etapa escolar y el inicio de la vida universitaria, exige en los individuos la puesta en marcha de una serie de habilidades y

2022



competencias diferenciales, por lo cual es importante desarrollar acciones que faciliten ese ejercicio de reconfiguración de los estudiantes.

4. Las transiciones vitales tienen efectos significativos sobre los procesos de permanencia universitaria, y son un elemento que debería incorporarse en los planes de trabajo institucional, a fin de lograr intervenciones efectivas que doten a los estudiantes de habilidades blandas que le faciliten tránsito a la vida universitaria.
5. No es posible pensar en el diseño de procesos de intervención universales en términos de la transición a la vida universitaria, por el contrario, es fundamental partir del análisis de los contextos, caracterizar el fenómeno de acuerdo con las realidades de las instituciones y de los estudiantes que las integran.
6. Es recomendable que en los ámbitos institucionales que fortalezcan las condiciones académicas, emocionales, cognitivas, entre otras, de los estudiantes previo a su ingreso a la universidad, esto implica que el acercamiento al ambiente universitario sea real y fomente el desarrollo de un plan de carrera con enfoque vocacional
7. Es fundamental crear alianzas con colegios, teniendo como base los perfiles estudiantiles y las líneas comunes de interacción, este ejercicio permite visibilizar las expectativas de los estudiantes y alienarlas con la oferta institucional de la universidad.
8. Integrar a los cuerpos profesoriales del colegio en la implementación de acciones de transición a la vida universitaria, llevando impacto más allá de la comunicación de información, esto quiere decir, que, desde el desarrollo de las clases en educación media, se puedan diseñar experiencias que le permitan al estudiante fortalecer sus habilidades blandas y mitigar los riesgos para el éxito académico asociados a esta línea de acción.

Referencias

- Bohórquez, Y. (2021). El proceso de transición de la educación media a educación superior en el Municipio de Carcasí entre los años 2015 y 2019. (Tesis de grado, Universidad Pontificia Bolivariana). Bucaramanga. Recuperado el 2022, de https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9205/319_1%20%281%29.pdf?sequence=1
- Cárcamo, A., González, E., Herrera, R., & Poblete, A. (2010). Transición entre educación media y universidad: Marco de referencia y experiencias internacionales. . *Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA*, 356. Recuperado el 2020, de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2011/03/el-proceso-de-transicion-entre-educacion-media-y-superior-experiencias-univertitarias.pdf>
- Carcausto, L., Duche, A., Gutierrez, O., & Paredes, F. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), S.P. Recuperado el 2021, de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/280/28063519018/html/index.html>
- Chacón, J. (2015). De la Educación Secundaria a la Superior: Una ruptura por solucionar. Recuperado el 2020, de <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/6781>
- Ferreira, E., Lopes, A., & Sousa, R. (2013). La transición y el proceso de adaptación en la Educación Superior: Un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. . *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(3), 403. Recuperado el 2020, de <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5535>
- García, T., Palizada, M., Bueno, M., & Sánchez, L. (2018). Causas de deserción escolar en estudiantes del nivel de licenciatura. *Revista Académica de Investigación TLATEMOANI*. Recuperado el 2022, de <https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/28/desercion-escolar.html>

2022



OCDE, Ministerio de Educación Nacional y Departamento de Planeación Nacional. (2016). *La Educación en Colombia*. Recuperado el 2020, de <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>

Sánchez, M., Herrera, C., Buzo, R., García, M., Maya, M., & Martínez, A. (2021). Transición de la educación media superior a educación superior: estudio en la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 22 (2), Recuperado el 2022, de https://www.revista.unam.mx/2021v22n2/transicion_de_la_educacion_media_superior_a_la_educacion_superior_estudio_en_la_unam/

Vélez, A. y López, D. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Revista Educación y Educadores*, 7, 177-203 [online]. Recuperado el 19 de Octubre de 2022 de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/55>

2022



CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS SOBRE EXPERIENCIAS CON VALOR PEDAGÓGICO, PREVIAS A LA UNIVERSIDAD. APOYANDO LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PEDAGOGÍA

Antonio García, Universidad Bernardo O'Higgins, antonio.garcia@ubo.cl

Karen Pozo, Universidad Bernardo O'Higgins, karen.pozo@ubo.cl

María Angélica Torres, Universidad Bernardo O'Higgins, mangelica.torres@ubo.cl

Resumen.

Estudios realizados sobre programas de apoyo a la transición de los estudiantes muestran que este apoyo es más eficaz si se integra a las demandas de cada formación disciplinaria. Las modalidades de apoyo “integradas” parten de la base que muchas de las dificultades de los estudiantes provenientes de contextos vulnerables en su ingreso a la universidad se asocian a la dificultad que estos muestran para ajustarse a los campos epistemológicos de cada disciplina. En ese marco, se ha construido una propuesta guiada por dos principios. Por una parte, la necesidad de que el apoyo en primer año se enmarque en los códigos de las carreras de pedagogía, esto es, que deje de depender exclusivamente de una unidad independiente de las facultades y se desarrolle complementariamente en el marco del plan de estudio de cada carrera y las orientaciones formativas específicas de las pedagogías. En segundo lugar, la necesidad de que los instrumentos de caracterización de los estudiantes de pedagogía que se aplican en primer año por ley en Chile, tengan impacto y aplicabilidad efectiva en el currículum y las metodologías pedagógicas de la carrera.

La propuesta que se expone está orientada a identificar las **experiencias con valor pedagógico** previas a la universidad, en estudiantes que ingresan a primer año de tres carreras de pedagogía de una universidad privada y realizar un acompañamiento didáctico que permita profundizar en la reflexión sobre las mismas, en el marco de tres asignaturas de primer semestre de la carrera. Entendemos por experiencia con “valor pedagógico” aquellas experiencias vitales vividas en los ámbitos de pertenencia de los/las estudiantes (familia, barrio, organizaciones sociales, contexto escolar) que, según las propias percepciones de los estudiantes, han tenido un impacto en la adquisición temprana de habilidades propias del ejercicio docente. Conocer dichas experiencias permite superar los enfoques del déficit que enfatizan en la falta de “capital cultural” con la que ingresarían los estudiantes a primer año. Se trata por lo tanto de visibilizar los “fondos de conocimiento” que portan los estudiantes a su ingreso y el valor que tienen estos para el desarrollo de su proceso formativo como docentes.

La propuesta contó con las siguientes fases:

- a) La aplicación de un cuestionario antes del ingreso a primer año a través del cual los/las estudiantes identifican los principales ámbitos de “experiencias con valor pedagógico” (familiares, escolares, organizacionales) que influyeron en su trayectoria biográfica.

2022



- b) El desarrollo de ejercicios narrativos y visuales en torno a dichas experiencias, durante primer año y en distintas asignaturas (aquellas asociadas a formación de la identidad docente, inclusión y diversidad en educación), a través del cual reconocen las habilidades, conocimientos y valores forjados en dichas experiencias.
- c) El desarrollo de ejercicios reflexivos a través de los cuales los estudiantes asocian dichas experiencias con habilidades y orientaciones valóricas propias del ejercicio docente y las vinculan a los marcos normativos existentes sobre habilidades docentes, en la política pública.
- d) La construcción de un “perfil docente” en primer año, a través del cual los/las estudiantes identifican las habilidades con las que cuentan en ese momento y las que esperan desarrollar en progresión en los años que siguen, tanto en el ámbito de la universidad como en otros ámbitos del entorno social al que forman parte.

Los resultados resaltan la relevancia de las experiencias en el seno de la familia, contexto en el que los/las estudiantes despliegan roles educativos con pares, hermanos u otros. Asociar dichas experiencias con la definición de distintos ámbitos del ejercicio docente, les permitió incrementar el control sobre su proceso formativo y proyectar el mismo, según una visión de trayectoria formativa que actúa como estímulo a la permanencia. El conocimiento de dichas experiencias opera como un puente entre el contexto de aprendizaje académico nuevo y aquel con el que ya cuentan los estudiantes y permite incrementar con ello la confianza de los estudiantes en su proyección formativa.

Palabras clave: Experiencias con Valor Pedagógico, Transición, Permanencia, Narrativas.

1. Fundamentos de la propuesta

Este proyecto busca constituirse en un apoyo a la transición de los estudiantes de pedagogía a primer año de la universidad, con el fin de propender a su permanencia en las carreras de pertenencia. La universidad en la que se desarrolla el proyecto recibe a un número significativo de estudiantes de estratos socioeconómicos bajos y que son primera generación en sus familias en asistir a la universidad. Dicho perfil de estudiantes presenta dificultades de distinta índole para ajustarse al ambiente universitario y los requerimientos que este exige para alcanzar un buen desempeño (hábitos de estudio, desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, trabajo colaborativo, dominio de expresión oral y escrita en modalidad académica, etc.) (Crozier, Gill y Reay, 2011; Espinel, Arias, Van Gameren, 2019). En ese marco, las carreras requieren: 1) mecanismos que permitan a los estudiantes integrar de mejor modo su experiencia previa a la universidad, con la que tienen en el nuevo ambiente (Quinn, 2010) con el fin de superar la extranjería que perciben respecto de este medio, y 2) Reforzar un trabajo formativo alineado entre las distintas asignaturas, sobre la base de propósitos formativos comunes, que permita a los estudiantes una mejor comprensión y puesta en sentido de la propuesta formativa a la cual se enfrentan (Thomas, 2002).

Con esos propósitos como horizonte, dos han sido los principios que han guiado el desarrollo de esta propuesta, los cuales han sido sugeridos por la literatura nacional (Giacconi, et al., 2019) e internacional (Warren, 2002; Holcombe y Kezar, 2018) existente al respecto. Por una parte, la necesidad de que el apoyo en primer año se enmarque en los códigos de la profesión, esto es, que deje de depender exclusivamente de una unidad independiente de las carreras y se desarrolle

2022



complementariamente en el marco del plan de estudio de cada carrera y las orientaciones formativas específicas de las pedagogías. En segundo lugar, la necesidad de que los instrumentos de caracterización de los estudiantes que se aplican por ley (Giaconi, 2019), en Chile en primer año de pedagogía, tengan impacto y aplicabilidad efectiva en mejorar el currículum y la propuesta de enseñanza de la carrera.

La mayor parte de los programas de apoyo a la transición de los estudiantes a la universidad en Chile reside en unidades independientes de las facultades y entregan servicios de apoyo académicos genéricos y transversales al conjunto de las carreras. Estos apoyos consisten en labores de tutoría grupal o individual, así como asignaturas de formación general, las que buscan entregar una base de habilidades académicas básicas para la formación en años avanzados. Sin embargo, estudios realizados sobre programas de apoyo a la transición de los estudiantes muestran que este apoyo es más eficaz si se integra a las demandas de cada formación disciplinaria (Kezar & Holcombe, 2018). Las modalidades de apoyo “integradas” (Warren, 2002) parten de la base que muchas de las dificultades de los estudiantes provenientes de contextos vulnerables en su ingreso a la universidad se asocian a la dificultad que estos muestran para ajustarse a los campos epistemológicos de cada disciplina.

En contraste con el enfoque “separado”, en el enfoque “integrado” el foco son todos los estudiantes (Warren, 2002). Se asume que el estudio en la educación superior debe tender a la familiarización creciente con los conceptos, teorías, métodos y convenciones de escritura propias y específicas de cada disciplina. En el modelo integrado, el propósito explícito es desarrollar en los estudiantes los requisitos comunicativos y las habilidades de aprendizaje, propias del entorno académico y profesional “mediante la aplicación del conocimiento y la toma de conciencia de los valores que guían al mismo” (p.89).

Se asume que “el aprendizaje en la educación superior es un complejo proceso cognitivo y social de descubrimiento y dominación – quizás hasta refutación – de las reglas de creación de conocimiento y las practicas, valores y roles que caracterizan las culturas disciplinarias de varios campos de estudio” (p. 87). Sus bases teóricas son eminentemente constructivistas y se asocian prioritariamente con un modelo de ‘alfabetización académica’. En este modelo “la lectura y escritura no son meramente ‘habilidades’ técnicas, sino el mismísimo medio a través del cual ocurre el aprendizaje académico y la construcción de conocimiento” (p.87). Dicho modelo reconoce la existencia de varias “practicas comunicativas” y géneros de escritura, tanto convencionales como nuevos, que reflejan los paradigmas, epistemología y desarrollo de cada dominio profesional.

Con ese fin, este proyecto ha establecido la necesidad de conocer las experiencias biográficas de los estudiantes de primer año que tengan “valor pedagógico” (Espinoza y Pons, 2017). Entendemos por experiencia con “valor pedagógico” aquellas experiencias vitales que según las propias percepciones de los estudiantes, han tenido un impacto, tanto en la adquisición temprana de habilidades propias del ejercicio docente, como en la definición de la vocación por la carrera docente. Conocer dichas experiencias permiten en primer lugar asumir que los estudiantes no parten de un “punto cero” a su ingreso a la universidad, sino que portan consigo un conjunto de experiencias que modelan su percepción sobre el aprendizaje y configuran sus creencias sobre el “ser docente”, muy relevantes para entender su modo de enfrentar el primer año de la carrera. Se trata por lo tanto de superar un enfoque del déficit (Bensimon, 2005), que se centra principalmente en las debilidades de entrada de

2022



los estudiantes. Por el contrario, se busca visibilizar los “fondos de conocimiento” (López, 2020) que portan los estudiantes a su ingreso y el valor que tienen estos para iniciar su proceso formativo.

La literatura sobre identidad docente está de acuerdo en que la identidad personal con la que llegan los profesores en formación a las universidades sería uno de los pilares desde donde se construye la identidad docente. Hahl y Mikulec (2018) hablan de la importancia de la autoimagen con que llegan los profesores en formación, mientras que Wenger (2010) lo denomina proceso de identificación. Independiente de los distintos énfasis de los autores, ambas miradas coinciden en que esta identidad previa a la universidad es crucial para orientar el proceso de construcción de la identidad docente durante la carrera. Inspirado en las teorías de aprendizaje social de Bandura (1986), a estas primeras experiencias formativas Fernández (2006) las denomina “aprendizaje vicario”, ya que contribuirían a que los jóvenes interioricen modelos de comportamiento respecto a lo que implica ser docente. Dichas experiencias contribuirían a interiorizar modelos de comportamiento respecto a cómo debe ser la enseñanza, además de influir en las posteriores acciones profesionales, al menos durante los primeros años de ejercicio de la docencia (Sayago et al., 2008). De aquí que el autor sostenga que la identidad docente se conforma desde antes de la instrucción formal y por la influencia de la familia, comunidad y otros lazos significativos. Desde la perspectiva “realista” (Alsina, 2013; Melief, et al., 2010), por otra parte, se asume que hacer conscientes las creencias de base con las que vienen los estudiantes sobre el ejercicio docente, configuradas en el ambiente familiar, escolar o comunitario, resulta fundamental para que dichas creencias no se transformen en un obstáculo a los procesos de aprendizajes, sino en un recurso al servicio de los mismos y con ello incrementar la motivación de los estudiantes por la permanencia y la progresión en su formación.

2. Características de la propuesta

La propuesta construye un cuestionario destinado a caracterizar las experiencias con valor pedagógico previas al ingreso a la universidad. La construcción del instrumento estuvo a cargo de profesionales que cuentan con vasta experiencia en la caracterización de perfiles de ingreso en diversas carreras. Junto a esto, se han establecido conversaciones con equipos a cargo de modalidades de caracterización del perfil de ingreso en las pedagogías tanto en universidades públicas como privadas, a fin de tomar decisiones sobre la base de los aciertos, errores y desafíos que otros equipos académicos han experimentado en el desarrollo de este tipo de instrumentos, así como en su aplicación para fortalecer la permanencia y formación a lo largo de la carrera.

En marzo de 2021 se aplicó el cuestionario a 37 estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Diferencial, antes de su ingreso formal a primer año. El Diagnóstico de Experiencias con Valor Pedagógico consultó a los/as estudiantes respecto de experiencias en 8 ámbitos vinculados a experiencias con parientes vinculados a la educación, tareas de cuidado asumidas antes de la universidad, trayectoria escolar, estudios previos en educación superior y experiencia en el ámbito laboral, que hayan tenido un rol relevante para su proyección como futuros docentes, tanto en lo que concierne a la instalación de habilidades propias del ejercicio docente, como en el fortalecimiento de la vocación por la pedagogía.

Los resultados orientaron la elaboración de propuestas didácticas en las asignaturas de “Construcción de la Identidad Docente”, “Juego y educación” y “Familia, comunidad y aprendizaje” con las que se

2022



desarrolló una experiencia de evaluación integrada entre distintas asignaturas. La propuesta didáctica incluyó el desarrollo de un proceso reflexivo y narrativo sobre dichas experiencias y los aprendizajes que éstas generaron. Se utilizaron para el rescate y profundización de las experiencias técnicas narrativas (Craig, 2011; Clandinin, 2013) y de reflexión grupal (Perrenoud, 2001), ambas ampliamente utilizadas en trabajos vinculados a la reflexión biográfica sobre el quehacer docente y la formación de la identidad profesional.

De este modo, en el marco en el cual se implementó, la propuesta desarrolló las siguientes fases:

- a) El desarrollo de ejercicios narrativos y visuales en torno a las experiencias relevadas como más significativas en el cuestionario. En términos de construcción narrativa, se reconocieron **escenas** y **actores clave** como elementos centrales de la caracterización de las experiencias. Los ejercicios estuvieron enfocados en distinguir las habilidades y valores que dichas experiencias instalaron y en analizar su contribución como una base relevante para la formación de una identidad docente temprana.
- b) El desarrollo de ejercicios analíticos a través de los cuales los estudiantes asocian las habilidades incorporadas en las experiencias previas a la universidad, con habilidades propias del ejercicio docente contenidas en los marcos normativos (dominios y criterios del Marco para la Buena Enseñanza, 2018) que orientan la política pública sobre desempeño docente.
- c) La construcción de un “perfil docente” en primer año, a través del cual los/las estudiantes identifican las habilidades con las que cuentan en ese momento y las que esperan desarrollar en progresión en los años que siguen, tanto en el ámbito de la universidad como en otros ámbitos del entorno social al que forman parte.

El uso de imágenes (fotografías), a través de las cuales estas retratan dichas experiencias, contiene un poder evocativo, que permite enriquecer el contenido del relato. Durante el proceso, el trabajo evolucionó desde una primera selección realizada por los/las estudiantes, basada principalmente en el uso de imágenes de la publicidad y revistas a una segunda versión en las que se les solicita que fotografíen principalmente los espacios asociados a las escenas identificadas como fuentes de formación de habilidades y conocimientos. Las narrativas se editaron y presentaron en un documento elaborado en el Programa “Sway”, el que permite desarrollar una propuesta estética propia combinando imágenes y texto.

3. Resultados

Los resultados del cuestionario muestran que las experiencias más valoradas en los distintos grupos de estudiantes para su proyección como docentes son aquellas que se desenvuelven en el seno del ambiente familiar, ya sea con el ejercicio de roles de cuidado en el entorno cercano como en relación a la influencia de actores de la familia vinculadas al ámbito educativo. Entre estos actores están las experiencias obtenidas tanto de sus padres, tíos/tías o abuelos, como en algunos casos, en el ejercicio de su rol de madres o hermanos y hermanas mayores, todas instancias que juegan un papel relevante en el interés por la docencia y el desarrollo de habilidades en torno al ejercicio docente.

Los resultados arrojados en las distintas dimensiones fueron los siguientes:

2022



Tabla 1. Frecuencia (%) según dimensión de la experiencia con valor pedagógico

Dimensión(*)	%
Experiencia con personas del círculo familiar que ejercen pedagogía	37,8%
Experiencias con figuras inspiradoras en contextos escolares	35,1%
Experiencias de cuidado y protección al interior de la familia o en el círculo cercano	89,2%
Experiencias educativas previas (estudios técnicos de nivel medio)	32,4%
Experiencias educativas previas (estudios de educación superior en el área de la educación)	16,2%
Experiencias de liderazgo	51,4%
Experiencias laborales previas	37,8%

A su vez, cuando se les preguntó por las áreas de mayor influencia de las experiencias familiares con valor pedagógico, estas son básicamente los aspectos relativos a interés por la infancia (niños y niñas) y la vocación por la enseñanza como actividad general. Los resultados reportados en el cuestionario fueron los siguientes:

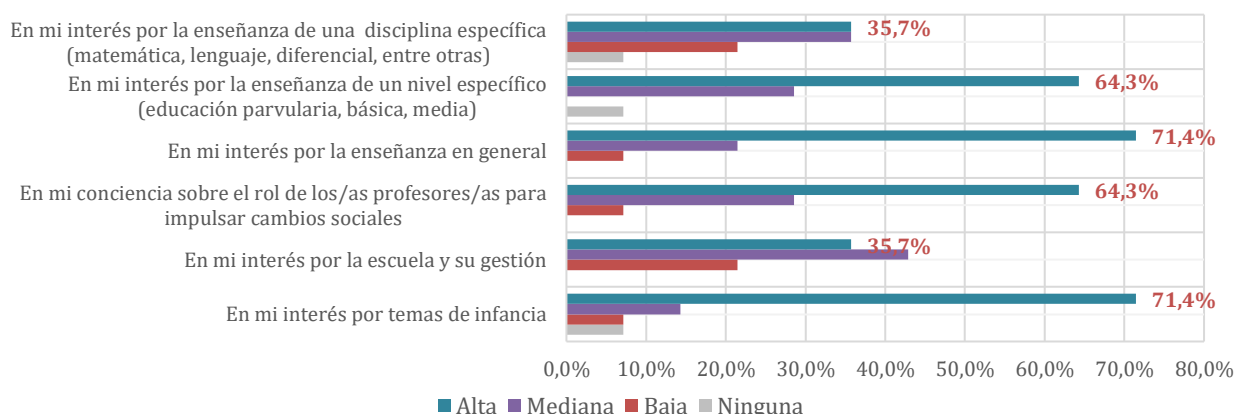


Fig 1. Frecuencia (%) según grado de influencia en ámbitos de la formación pedagógica del círculo familiar

Por otra parte, en lo que concierne a la influencia del ámbito escolar en su proyección como docentes, estas experiencias están principalmente asociadas a la construcción del rol social del profesor, como elemento más relevante de la identidad profesional en formación.

2022



Posterior a la revisión de los resultados del cuestionario, el ejercicio que se les propuso a las/los estudiantes fue la descripción de **escenas**, asociadas a los personajes significativos identificados en cada ámbito (familia, escuela, organización). La demarcación de una escena, en un tiempo y espacio determinado, les ayuda a las estudiantes a distinguir y enumerar con mayor precisión el conjunto de habilidades adquiridas en el desarrollo de esas vivencias. Las habilidades forjadas en estas experiencias son el afecto por los niños, el cultivo de la paciencia al enseñar, la incorporación de estrategias para el manejo de grupos, el despliegue de diversas herramientas didácticas frente a las dificultades en el aprendizaje que evidencia el aprendiz, entre otros aspectos.

En una siguiente fase, se profundizó en los **personajes clave** asociados a dichas experiencias. Cuando se trata de figuras adultas, estos adquieren un rol importante en el ámbito de la definición vocacional. Igualmente, las figuras adultas conforman un conjunto de habilidades que constituyen lo que podríamos denominar como una identidad profesional temprana. Claudia lo relata del siguiente modo, al referirse a la influencia materna:

De ella aprendí que si había tareas que hacer aunque fueran para la próxima semana, uno tiene que hacerlas con tiempo y no a última hora. Aprendí también que uno tiene que ser puntual en todo y ser empático con el otro, ella también me enseñó a través de su ayuda en mis trabajos de manualidades lo importante que ser creativos e imaginativos. También aprendí que para poder tener un mejor desempeño en nuestras tareas diarias uno tiene que planificarse y así organizarse.

Especial interés tienen las figuras de niños/as, que tanto al interior de la familia, como en el espacio barrial u organizacional, en la figura de aprendices, cumplen un papel central en activar el interés por la educación y en descubrir habilidades innatas para la enseñanza. En ese ámbito, Nicole relata:

Cuando hicieron una actividad en conjunto con todos los niños y el encargado de contar la historia de día el conto de una forma en que los niños que estaba a mi cargo no la comprendieron. Al llegar a nuestro lugar de trabajo, los niños comentaban la historia, pero aun así en sus caras se les notaba que no entendieron lo escuchado anteriormente. Ellos tenían que hacer una actividad en torno a la historia, pero me tuvieron la confianza y prefirieron decirme que no la comprendieron y si yo se las podía volver a explicar. Accedí a explicarles nuevamente la historia y ellos lograron comprenderla.

Del mismo modo, algunas de estas figuras (como niños con discapacidad o síndrome de Down) activan la toma de conciencia sobre situaciones de exclusión social que afectan a los niños/as en sus contextos y actúan como un movilizador para los estudiantes del interés por elegir y persistir en la carrera, en la búsqueda de aportar a una educación más inclusiva. En cuanto a las experiencias vividas en el ámbito escolar, destaca la mención a experiencias de violencia o discriminación vividas por ellos en el ámbito escolar, las que igualmente actúan como un movilizador para la construcción de una docencia inclusiva, que prevenga la repetición de las mismas en el futuro. Similar cosa ocurre con su experiencia como miembros de organizaciones sociales o reivindicativas, en la que descubren un rol social y una conciencia sobre problemáticas sociales, vinculadas a la exclusión de género o el maltrato a los niños/as, lo que les ayuda a configurar su posición identitaria frente al futuro rol social como docentes.

2022



En la siguiente tabla se sintetizan las principales características de las experiencias narradas en función de los ámbitos de pertenencia a las que están asociadas:

Tabla 2. Habilidades incorporadas en las experiencias

Ámbito de experiencia	Personajes clave	Habilidades/valores incorporados
Familia	● Abuelos ● Padres ● Tías ● Hermanos menores	● Esfuerzo ● Responsabilidad ● Disciplina ● Perseverancia ● Planificación ● Creatividad ● Imaginación ● Paciencia
Organizaciones sociales	● Líderes educadores ● Niños/niñas beneficiarios	● Confianza en los propios recursos ● Creatividad ● Espíritu lúdico ● Fe en los/las niños/as y su desarrollo ● Conciencia sobre la exclusión ● Habilidades de enseñanza para perfiles de aprendiz diverso
Escuela	● Profesores/as ● Compañeros/as	● Creatividad didáctica ● Habilidades inclusivas ● Pensamiento crítico

En cuanto a la asociación de las habilidades incorporadas con las dimensiones descritas en el “**Marco para la Buena Enseñanza**”, se incorporan un conjunto amplio de dominios de la enseñanza expuestos en dicho documento, con los cuales las experiencias identificadas en la biografía estarían asociadas. Entre estos están los que hacen referencia a la generación de un “ambiente respetuoso y organizado para el aprendizaje”, “la evaluación y retroalimentación para el aprendizaje”, la “planificación de la enseñanza” y “planificación de la evaluación”, entre otros. El ejercicio a su vez, permite desarrollar un ejercicio crítico, respecto del “Manual” y distinguir habilidades docentes, que no están constatadas en el mismo, pero que si se forjan en las experiencias biográficas, como la paciencia, por ejemplo.

La propuesta contribuye directamente a fortalecer el compromiso de los estudiantes con su proceso formativo, ya que los/las estudiantes pueden distinguir un conjunto adquirido de habilidades en dichos campos y delinear posibles experiencias futuras para fortalecer y ampliar los registros de habilidades en cada ámbito contenido en el “Manual”, señalando los distintos contextos tanto de la educación formal como no-formal en que los que se espera, estos sean adquiridos o reforzados. De este modo, la base de conocimientos adquirida en el medio social y educacional del cual provienen las

2022



estudiantes, se proyecta hacia su futuro en la carrera, lo que permite desarrollar una reflexión sobre el valor que los espacios no-académicos puedan seguir jugando como instancias de aprendizaje y formación de su identidad en el futuro.

En el proceso de construcción narrativa de las experiencias, se evidencian las distintas habilidades narrativas de las estudiantes. Algunas presentan una alta densidad en sus contenidos, definida por una clara caracterización de personajes, asociación de escenarios en los que transcurre la experiencia, profundidad descriptiva y otros elementos que ayudan al desarrollo de la reflexión en torno a los elementos centrales que han ido conformando una identidad temprana como docentes. Otras en cambio, presentan relatos más escuetos y sintéticos, aun así, en el ejercicio de reflexión es posible extraer los “fondos de conocimientos” que estos relatos revelan en un número reducido de frases o aun en aquellos elementos ausentes. La no inclusión de ciertos elementos, sin embargo, también expresa una cierta posición identitaria, sobre la cual es posible desarrollar ejercicios reflexivos y vincularlos a su perspectiva como docentes. Aparecen relevados en ese ámbito, por ejemplo, el valor de la meditación y del silencio, como herramientas valiosas para el ejercicio pedagógico.

Si bien, el ejercicio de construir una narrativa autobiográfica es una tarea compleja, resulta en sus capítulos iniciales un ejercicio adecuado para determinar por parte de las estudiantes la base de conocimiento que portan al ingresar a la carrera. La propuesta les permite sentar una base de confianza en sus propios recursos, de modo de comprender que el medio académico es un ámbito de aprendizaje entre muchos otros y que son sus propias iniciativas, las que les permitirán ir vinculando dichos ámbitos de aprendizaje diversos en el futuro. El ejercicio a su vez les permite tomar mayor conciencia de los motivos que las han llevado a formarse durante cuatro años y medio en una carrera y que, por surgir de su propia experiencia biográfica, familiar y comunitaria, pueden servir de impulso para favorecer su continuidad y desarrollo como docentes en el futuro.

4. Conclusiones

La literatura sobre estudiantes no-tradicionales en la universidad destaca el quiebre que se suele producir entre expectativas familiares e institucionales, una tensión difícil de resolver para los estudiantes, que puede resultar en el abandono de la carrera. Ciertas perspectivas como la del “capital negro” (Carter, 2003) o “capital social imaginado” (Quinn, 2010) han relevado la importancia que tiene la mantención de los vínculos con los contextos de origen, recreados en el espacio de la universidad, como un impulso a la permanencia y un reforzamiento del sentido de pertenencia con los espacios institucionales. Los resultados obtenidos a través de la aplicación de esta propuesta, permiten a los estudiantes desarrollar una perspectiva sobre la trayectoria biográfica, centrada en los fondos de conocimiento y en los recursos socioculturales obtenidos del contexto de pertenencia social. Se equipara el valor que tienen sus experiencias biográficas como fuentes de conocimiento, con aquellas fuentes de conocimiento del conocimiento académico tradicional, así como de las indicadas en la política pública. En esa medida, se enfrenta el proceso de “alienación cultural” que suele caracterizar la experiencia de ingreso a la universidad de estudiantes de bajos recursos económicos y contextos vulnerables. El proceso se ve reforzado al situar la reflexión en el marco de los códigos de la disciplina que los estudiantes han seleccionado como carrera a seguir. El dispositivo, una vez aplicado, evaluado y ajustado, se presentará a fondos concursables, con el fin de transferirlo

2022



a otras carreras de pedagogía y universidades, guardando la pertinencia con el tipo de estudiante e institución en el que se aplique.

Referencias

- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, (2) pp 27-37
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bensimon, E. M. (2005). *Equality as a fact, equality as a result: A matter of institutional accountability*. Washington, DC: American Council on Education
- Carter, P. (2003). "Black" cultural capital, status positioning and schooling conflicts for low-income African American youth. *Social Problems*, 50(1), 136-155.
- Craig, C. J. (2011). Narrative inquiry in teaching and teacher education. *Narrative Inquiries into Curriculum Making in Teacher Education*, 19-42. doi:10.1108/s1479-3687(2011)00000130005
- Crozier, Gill, and Diane Reay. 2011. "Capital accumulation: working-class students learning how to learn in HE." *Teaching in Higher Education* 16(2): 145-155. doi:https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515021.
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- CPEIP (Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas) (2021) *Estándares para la formación inicial docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación.
- Espinell, J. A. S., Arias, A. C. S., & Van Gamen, E. (2019). Evolution of the inequality of educational opportunities from secondary education to university. *International Journal of Educational Development*, 66, 193-202. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.006
- Espinoza, I y Pons, L. (2017). Valor pedagógico de las narrativas escolares. Configuración de currículos regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVII, (1), pp. 7-41.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Giacconi, V; Varas, M; Ravest, J; Gómez, G y Queupil, K (2019). Fortaleciendo la Formación Inicial Docente: experiencia universitaria en la implementación de la Evaluación Diagnóstica Inicial para Pedagogías. FONIDE.
- Hahl, K., & Mikulec, E. (2018). Student Reflections on Teacher Identity Development in a Year-long Secondary Teacher Preparation Program. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.4
- Holcombe, E., Kezar, A. (2018) *Mentor Models and Implementing New Faculty Roles*. *Innov High Educ* 43, 91-106 (2018). https://doi.org/10.1007/s10755-017-9415-x
- Lopez, V. (2020). Los fondos de conocimiento. Propuestas para trabajar desde las sabidurías de las familias. Serie por una Educación Inclusiva. Centro de Educación Inclusiva.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F. en colaboración con van Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-38). Editorial Octaedro.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. GRAO.
- Quinn, J. (2010). Learning communities and Imagined social capital. *Learning to belong. Continuum studies in educational research*.
- Sayago, Z. B., Chacón Corzo, M. A., & Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habits, *Journal of Education Policy*, 17 (4), 423-442.
- Warren, D. (2002). Curriculum design in a context of widening participation in higher education. *Arts & Humanities in Higher Education*, 1(1), 85-99.

2022



Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.), Social Learning Systems and Communities of Practice (pp. 179-198). London: Springer London. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11

2022



CONTRIBUCIONES PSICOLÓGICAS Y DISCURSIVAS PARA EL DEBATE SOBRE ARTICULACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR CON LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO

María Paulina Castro Torres, Universidad de Chile, paucastr@u.uchile.cl

Resumen.

En este trabajo exploramos inicialmente el debate desarrollado en línea temática 2 de CLABES sobre “Articulación de la educación media con la educación superior”, en la cual la opción metodológica más usada es la cualitativa, que privilegiaría el análisis de contenido o categorial temático. Por ello, para comprender cómo se relacionan diversas iniciativas de articulación enseñanza media y superior con la prevención del abandono universitario, proponemos complementar el uso de indicadores cuantitativos y el tipo de análisis de contenido temático con otras perspectivas de teoría y método. Para esto, partimos de los principios explicativos vigotskianos y comprendemos la transición hacia la universidad como un viraje en el desarrollo individual del estudiantado, así como, comprendemos al profesorado y quienes forman parte del programas de acceso universitario como agentes cruciales de mediación para el aprendizaje y el desarrollo, y por ende, fuentes para el desarrollo individual. A continuación, ilustramos nuestros argumentos con el análisis de un recorte de una publicación de Instagram de una actividad de un programa de acceso universitario chileno. Para el análisis del material nos inspiramos en el diálogo teórico entre Vigotski y Bakhtin, especialmente nos inspiramos en las nociones bakhtinianas de género discursivo y cronotopo. Nuestros primeros resultados nos permiten observar cómo la significación de las experiencias del estudiantado se entrelazaría con actividades o formas de mediación que buscan prevenir el abandono en la educación superior. Apreciamos indicios de aportes del programa de acceso universitario al desarrollo de la autonomía para estudiar, así como, el permitir el contacto del estudiantado que está en los liceos con las esferas universitarias y digitales, favoreciendo de este modo la apropiación estudiantil de los géneros y tipos discursivos propios de la institución educativa universitaria.

Palabras Clave: Prevención, Abandono Universitario, Géneros Discursivos.

1. Introducción

El Congreso CLABES a lo largo de varios años viene discutiendo sobre abandono en educación superior en América Latina en general, así como en particular en la línea temática 2, que remite a la “Articulación de la educación media con la educación superior” y en la cual nos interesa aportar. Herbas-Torrico, Cabero-Villazón y Titichoca-Santana (2021) desarrollaron una revisión sistemática de investigaciones cuantitativas en español presentadas en el mismo congreso entre los años 2011-2019. Podemos evidenciar que la gran mayoría de las presentaciones corresponde a estudios de orden cualitativo (51,9%), seguido por estudios cuantitativos (31,4%) y finalmente, por trabajos de tipo

2022



mixto (16,6%). Estos mismos autores señalan que en la línea temática 2, los estudios cuantitativos corresponderían a un 13,1% y se referirían a programas de distinta naturaleza, tutoría, mentoría o cursos de apoyo y rendimiento o desempeño académico.

Si nos concentramos en la línea temática 2, observamos que propuestas metodológicas para conocer las trayectorias estudiantiles hacia la educación superior en las cuales se han usado datos cuantitativos analizados estadísticamente (Pacífico, Trevignani, Mántaras, & Beltramino, 2018). Tenemos también, para el estudio del impacto o determinar la orientación de programas y acciones de apoyo fueron usadas encuestas de opinión o test de madurez vocacional acompañados también de diferentes análisis estadísticos (Maldonado, Valenzuela, 2021; Sepúlveda, Infante, Mendoza, 2019; Carrasco & Navarrete, 2018; Carrasco & Céspedes, 2018; Novoa, Espinoza, Borzone, Moraga & Aravena, 2018; Suazo, 2018; Aedo, Sepúlveda & Stepke, 2018), o específicamente con análisis de frecuencias de porcentaje de respuestas (Olvera, Cruz, 2021; Vásquez, Villegas, Restrepo, González, Laverde & González, 2018) o de asistencia a actividades (Contreras, Salazar, Aldea, 2021), que incluyen en algunos casos un análisis categorial temático previo (Rivas-Vallecillo & Maya-Miranda, 2021). Aún en la línea temática 2, para indagar sobre percepciones de docentes directivos también se ha usado análisis categorial temático (Iraola, Moreno, Bosque, Ilabaca, 2021). Y si bien no explicitado, algo similar sucede en estudios que profundizan en la implementación de un sistema de reconocimiento de aprendizajes previos, en el cual se revisó material curricular que fue contrastado con información producida a través grupos focales con docentes de enseñanza media y universitaria (Orrego, Rebolledo, Reyes, Briones, Favre, 2021). Del mismo modo acontece para conocer causas y motivaciones de estudiantes que no hacen uso del cupo de ingreso inclusivo (Opazo, Maldonado, Medel, & Molina, 2018). Así mismo, descrito con mayor detalle, para el estudio de “factores” que contribuyen en la permanencia y resultados académicos, se utilizó una perspectiva cualitativa, entrevistas, grupos focales y análisis de contenido (Gaete & Vargas, 2018). Un grupo importante de trabajos describe programas, actividades y propuestas que articulan la universidad con la enseñanza media (León, Millanao, 2019; Carrion, Petrarca, Bittencourt, Bonhemberger, 2019; Zárate, 2019; Barattini, 2019; Zito, Pagano, 2018; Petrarca, Cerveira & Mentges, 2018). En algunos casos se incluye además análisis categorial temático para conocer lo que el estudiantado espera saber sobre educación superior en el marco de un programa de orientación vocacional (Barria, Salazar, 2019). Finalmente, en la producción de la línea 2 del año 2019 de CLABES, para el estudio de los resultados de programas de apoyo, destaca el uso de indicadores cuantitativos como matrícula posterior en la universidad (Brown, 2019), resultados de logro de aprendizajes en exámenes diagnósticos (Millanao, Montecinos, 2019), retención y/o rendimiento académico (Aguilar, Cortés, González, 2019; Escobar, 2019; Venegas, 2018; Cruz, Rodríguez, Monsalvo & Navarro, 2018; Oropeza, Morán, Luna, Guzmán, & García, 2018; García & Guerrero 2018).

De este modo, nuestros antecedentes sobre el debate al interior de la línea 2 referida a la “Articulación de la educación media con la educación superior” y en relación a la prevención del abandono en la educación superior, nos sugieren que si bien es cierto, metodológicamente la perspectiva cualitativa tendría presencia en el debate a lo largo de los años, en las últimas versiones apreciamos el uso sistemático de análisis de contenido o de categorías temáticas asociadas a entrevistas, preguntas escritas abiertas y/o grupos focales. Simultáneamente, la perspectiva cuantitativa, opta por análisis estadísticos a la luz del uso de instrumentos como encuestas o test. Así mismo, para aproximarse al impacto de programas y acciones durante el período de transición hacia la educación superior, es

2022



importante que en esta línea son usados indicadores como porcentajes de matrículas, calificaciones y de retención. Finalmente, lo más importante y en lo que coinciden todos estos estudios es la importancia y la evidencia de impacto de programas y acciones que buscan prevenir el abandono universitario. Precisamente, por la relevancia de fortalecer la evidencia para enfrentar el abandono en la educación superior, e intentando complementar con otras opciones teóricas y de método que van más allá del uso de indicadores cuantitativos y el uso de análisis de contenido o categorial temático, nos preguntamos por las contribuciones que perspectivas del desarrollo y discursivas podrían traer para comprender la relación de nuestras políticas, programas y acciones de articulación de la enseñanza media y superior con la prevención del abandono en la educación superior. Con este fin, presentamos un ejemplo de análisis de material de actividades de un programa de preparación para el acceso a la educación universitaria en Chile.

2. Propuesta teórica.

Pese a la controversia actual del término *perezhivanie* (Veresov, 2020), que en algunos casos ha sido traducido como "vivencia", conceptualizamos la experiencia juvenil que circula por entornos digitales, a partir de esta noción vigotskiana. Teóricamente sustentamos nuestra reflexión basadas en los textos vigotskianos: "La crisis de los siete años" (1996), "O problema do meio na paidologia" (2018) y "Construção do Pensamento e da Linguagem" (2001). Esta noción, si bien referida a un contenido y actividad psicológica, consistiría en una herramienta analítica que permite aproximarnos a comprender cómo se refractarían aspectos del medio que influirían en el desarrollo. La *perezhivanie* sería la unidad de estudio porque representa el todo sin descomponerlo. El todo se refiere a la dinámica de la conciencia, pero sin perder de vista la relación con el medio social. Desde esta perspectiva, se destaca la naturaleza social de la humanidad y del desarrollo humano. Por ende, aquellas características que nos hacen humanos surgirían inicialmente posiciones o formas de comportamiento colectivo y colaboración con otras personas y la cultura, y solo después se transformarían en características individuales. A partir de esta perspectiva hipotetizamos que la participación juvenil en actividades de prevención del abandono y que articulan enseñanza media y superior, podría implicar un viraje en el desarrollo individual del estudiantado, el que se relacionaría no solo con las actividades, sino que especialmente con las interacciones con quienes forman parte del programa de acceso universitario, quienes podrían ser agentes cruciales de mediación del aprendizaje y el desarrollo, y por ende, fuentes para el desarrollo individual para la prevención del abandono en la educación superior.

3. Propuesta metodológica.

Nos aproximaremos a la *perezhivanie* mediante la exploración de la dinámica y el funcionamiento social de la palabra, para ello seguiremos las propuestas de autores (Wertsh, 1988; Smolka, 1991) que extienden las ideas vigotskianas mediante un diálogo teórico con el análisis del discurso bakhtiniano. Concretamente en este trabajo presentaremos el análisis de un recorte que corresponde a una publicación de un video de una transmisión en vivo (Live) de este programa en julio 13 de 2020. En dicho capítulo, el "#ProfeRodrigo" (profesor parte del equipo PACE de la universidad) entrevistó a "Seba #@rangelsito" (estudiante de último año de enseñanza media, parte del programa que lleva a

2022



cabo esta universidad en diferentes liceos). A continuación podemos ver un pantallazo del perfil de Instagram y del video publicado en el perfil "pace.uchile":



Imagen 1: Pantallazo video 13 de julio de 2020 #PACEloquePACE³¹

Para el análisis del material nos inspiramos en las nociones bakhtinianas de género discursivo y cronotopo. Los géneros discursivos dan cuenta de formas del pensar y del decir, enunciados, que se adaptan a los diversos campos de actividad, ya que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 12). A su vez, la noción de campo o esfera de la comunicación discursiva remite a diversos modos de organización en una determinada formación social (Grillo, 2010). Finalmente, cronotopo como concepto analítico se relaciona con el anterior, ya que el cronotopo sería lo que diferenciaría un género discursivo de otro (Bakhtin, 2018), así se define cronotopo (tiempo-espacio) como las interconexiones de las relaciones de tiempo y espacio. El espacio se incorpora no solo al movimiento de ese tiempo, sino también a la trama y la historia.

De este modo, a partir del texto transcrito del diálogo de los participantes primero destacamos en negro las marcas discursivas cronotopicas, es decir, indicios discursivos de cómo el tiempo es descrito que transcurre en determinados espacios. Las diferencias en las marcas cronotopicas permiten evaluar la existencia o no de diferentes géneros discursivos en el relato analizado. Finalmente, integramos estos indicios discursivos desde el punto de vista de la perezhivanie educativa juvenil y discutimos los indicios de desarrollo ahí presentes.

4. Resultados

A continuación, luego de aproximadamente un semestre desde el inicio de las cuarentenas en Chile a partir de marzo del 2020, un estudiante relata en Instagram "su experiencia con un 4to medio virtual". En este recorte tenemos la replica estudiantil ante la pregunta de "#ProfeRodrigo": "¿Cómo ha sido para ti vivir esta experiencia de vivir el último año en este contexto?". Específicamente analizaremos el registro entre los minutos (17:14 - 17:48) y (17:54- 20:43). Son destacadas en negro en la transcripción las marcas discursivas cronotopicas en las cuales profundizaremos.

A continuación podemos observar la transcripción del recorte (17:14 - 17:48) "Seba #@rangelsito" responde a quien le entrevista. Señala el estudiante:

³¹Para revisar el registro completo, así como los recortes visitar: <https://www.instagram.com/p/CCmW7PTJ1Wi/>.

2022



"En estos momentos pues. Gracias a las circunstancias, al **principio** uno **no tenía rutina**. Me entiende?. Eee... O **descontrol de horarios**. Hasta de comida. Porque uno almuerza en la cena y así. Desayuna en el almuerzo. Ese descontrol así a mi no me orientaba para poder estudiar bien. Y **fue un cambio** muy **muy difícil, de verdad muy frustrante**. Aparte, sin mencionar lo frustrante de escoger carrera, toda esa frustración que lleva cuarto medio".

Más adelante, interviene el profesor y continua el diálogo(17:54- 20:43):

"#ProfeRodrigo": Pero antes quiero profundizar un poquito en ¿cómo ha sido modificar tu **rutina**? O sea, el Seba que partió en marzo hasta ahora que estamos en julio. ¿Qué ha cambiado en ti en estos **meses de cuarentena**?

"Seba #@rangelsito": Es que mira ...Yo empecé... pasaba que empezó la cuarentena y era un dilema conmigo mismo, me pasaba que yo, yo es que pasaba que habían días en que me levantaba tarde y decía como que eran las tres y se me acababa el día. Decía no fui productivo. Y al otro día me levantaba temprano y decía, voy a ser productivo. Pero ¿para qué voy a ser productivo si estamos en **vacaciones**? ¿para qué voy a ser productivo si tengo que descansar (se ríe), **si va a durar una semana esto**? Jajaja, bueno fue eso lo que pasó. **Yo dije cuarentena, cuarenta días**, pero mentira. Entonces, fue todo un **desorden**. Jajaja (para de reír). Yo ahí le quiero agradecer a los distintos **talleres**, al taller de cine, porque estaba en un taller de cine, y entonces, por decirlo así, me comprometió a tener un **horario**, y a tener algo más concreto en mi rutina. Y entonces también empezó el preuniversitario y eso, sea como sea, me obligó a tener una **rutina estable**. Y también a las clases del PACE pero sincrónicas. Porque... jeje (se ríe)... empezamos con el pie izquierdo porque nos mandaban así (hace como que teclea con sus manos) las clases, nos mandaban trabajos y era como así, lo hacemos y ya, pero no existía un compromiso así como que me tengo que levantar el jueves el miércoles a tal hora para estar en el PACE, no había ese compromiso, entonces como que la rutina se distorsiona".

"#ProfeRodrigo": Claro. O sea en el fondo lo que tú me estás diciendo es que es importante como **lo sincrónico**, es decir, encontrarse **a una hora en una clase**, llevar esa **rutina**. Como que pasar de una **rutina heavy** de la escuela a una **no rutina**, entre comillas, fue un **shock**, así como **¿qué hago?**.

"Seba #@rangelsito": sí, claro. Demasiado, demasiado. Porque como te digo, habían días que me levantaba muy, muy tarde, y a otros días madrugaba, pero decía ¿para qué? (se ríe). Entonces fue muy estresante. Pero, pero las **clases sincrónicas y las conferencias**, y como un **compromiso como tal, sí me ayudó. Fue, creo que fue el cambio**. Entonces, yo como que, yo, como estudiante aconsejo, como lo dije, **como es una manera autónoma de uno estudiar**, entonces, como que **organizarse, tener horarios**. Y tener una rutina, porque, porque está mal acostarnos tarde y levantarnos y tener un horario super desordenado, y a las finales afecta nuestra salud física y hasta mental.

En este diálogo de "#ProfeRodrigo" y "Seba #@rangelsito" en torno de las preguntas: "¿cómo ha sido modificar tu rutina? ¿Qué ha cambiado en ti en estos meses de cuarentena? apreciamos el modo como son ligados el tiempo de la cuarentena en la perezhivanie estudiantil. El tiempo de la cuarentena y de la pandemia inicialmente fue significado por el estudiante como un tiempo de "vacaciones", de "descansar", "va a durar una semana", "cuarentena, cuarenta días. Entonces, fue todo un desorden". Lo que resulta más adelante replicado por el profesor y que nos permite delimitar aún más el significado en diálogo: "una no rutina", un "shock" que lleva preguntarse "¿Qué hago?". A esto se suma, creemos una pérdida de sentido de su productividad, es decir, del sentido de sus actividades,

2022



refractado por el estudiante al cuestionarse "¿para qué voy a ser productivo si estamos en vacaciones?" o "¿para qué voy a ser productivo si tengo que descansar (se ríe), si va a durar una semana esto?".

Tanto la pérdida de toda rutina educativa, así como, la pérdida de sentido de la actividad productiva o educativa nos lleva a hipotetizar una perezhivanie significada como un "shock", "un cambio muy muy difícil, de verdad muy frustrante" para el propio alumno en diálogo con su profesor. Simultáneamente, nos preguntamos si la pérdida de rutina educativa y del sentido de la actividad educativa, este "shock", ese "cambio" relatado con intensidad emocional en el cual predominaría el cronotopo de la cuarentena o sanitario ¿afectaría la perezhivanie juvenil a tal punto de influir y virar el desarrollo del estudiante? Pero, ¿qué cambia al cambiar el desarrollo estudiantil en este caso?

Podemos ver como cobra aún más relevancia el PACE y sus agentes mediadores para la perezhivanie juvenil de participación al campo de actividad educativa. Casi de modo opuesto a las marcas discursivas del tiempo de cuarentena en pandemia, en el discurso estudiantil aparecen un modo de significar el tiempo con "horarios", "rutinas estables", "con un compromiso". El estudiante dice "agradecer" estos tiempos de estos nuevos espacios de "taller", de "clases sincrónicas", de "conferencias".

La estabilidad, la rutina de las actividades educativas en las que participa el estudiante, significaron en definitiva una transformación de la perezhivanie estudiantil. Como él mismo indica en su reflexión "fue el cambio". Más, ¿qué cambió? o como preguntamos más arriba, que cambia al cambiar el desarrollo estudiantil?. "Seba #@rangersito" nos responde esta cuestión: lo que se transformaría sería el modo de estudiar. Por ende, el estudiante transitó o desarrolló "una manera autónoma de uno estudiar, entonces, como que organizarse, tener horarios". Es decir, lo que se habría desarrollado o sería conquistado por el estudiante fue la autonomía para dirigir su estudio y dominar su propia conducta mediante el dominio de sus rutinas y tiempos.

La aparición en el relato juvenil de este cambio de rutinas y de sentidos nos llevaron a proponernos dos hipótesis analíticas. Primero, estas marcas discursivas del modo de significar el tiempo-espacio como "estable" y que generan "compromiso" remitirían al género y campo educativo. De esta forma, al posible campo sanitario que comentamos más arriba con un tiempo de "no rutina y "descontrol de horarios", se sumaría el campo educativo en la perezhivanie relatada por este estudiante, es decir, estaríamos frente a una perezhivanie polifónica.

La segunda hipótesis derivada de este recorte, consiste en que las actividades digitales del Programa PACE fueron cruciales en mediar la perezhivanie estudiantil y por ende, para mediar los efectos que las cuarentenas de la pandemia habrían tenido. Estas marcas nos mostrarían el sentido profundo de la naturaleza social del desarrollo humano, de cómo la autonomía individual para estudiar conquistada por este estudiante fue posible gracias, primero, a la colaboración y participación con otras personas en los talleres, conferencias, clases sincrónicas con horarios, rutinas estables y compromiso. Un indicio de la importancia de la intervención educativas que lleva a cabo en Chile el PACE, ya que promueve no solo la participación estudiantil en el campo de actividad educativo universitario, sino que también en los modos autónomos de cómo se lleva a cabo dicha participación.

2022



5. Conclusiones

En este trabajo se buscó aportar teórica y metodológicamente para comprender la relación de nuestras iniciativas de articulación de la enseñanza media y superior con la prevención del abandono en la educación superior. Por una parte, más que centrarnos en el contenido o categorías temáticas de significados sobre estas actividades del PACE, pudimos aproximarnos a los modos en los cuales el estudiantado significa sus experiencias. En nuestros primeros resultados sobre la perezhivanie juvenil, fueron evaluadas marcas discursivas que remitirían a una pérdida de sentido y de orientación en las conductas de estudio durante esta pandemia. Este período pandémico sería significado como un "shock", "difícil", "frustrante", de pérdida de "rutinas" y de sentidos del "para qué" de la actividad educativa. Junto con lo anterior, apreciamos modos de significar el tiempo-espacio como "estable" y que genera "compromiso" que remitirían al género y campo educativo. Por lo tanto, no solo tenemos en esta perezhivanie el campo sanitario, que comentamos más arriba con un tiempo de "no rutina y "descontrol de horarios", sino que también, se sumaría el campo educativo en la perezhivanie relatada por este estudiante, es decir, estaríamos frente a una perezhivanie polifónica.

Por otra parte, sobre la relación de esta experiencia estudiantil y las actividades del PACE de articulación enseñanza media y superior durante pandemia, hipotetizamos que para prevención del abandono, uno de los aportes del programa sería permitir el contacto previo al ingreso a la educación superior del estudiantado que está en los liceos con el campo universitario y digital, favoreciendo de este modo la apropiación estudiantil de los géneros y tipos discursivos propios de la institución educativa universitaria. En este hecho, apreciamos la naturaleza social del desarrollo humano, y cómo la colaboración en actividades educativas con estructura de horarios y rutinas permitió el desarrollo de la autonomía individual para estudiar conquistada por este joven. Desde este punto de vista, el PACE y sus agentes contribuirían no solo con indicadores numéricos de acceso educativo, sino que por sobre todo, su aporte estaría en ser significados por el estudiantado como fuentes para su desarrollo, ya que marcan virajes en la historia individual, es decir, transforman las vidas estudiantiles.

Referencias

- Aedo, Sepúlveda & Stepke. (2018). Efecto de dos acciones de preparación en la enseñanza media para estudiantes de liceos en contexto de vulnerabilidad de la novena región de Chile. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1942>
- Bakhtin, Mikhail. (2016). Os gêneros do discurso. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34. 174p. [1950-51]
- _____. (2018) "As formas do tempo e do cronotopo no romance". Teoria do Romance II. SP: Editora34. 2018. 247p. [1937-39]
- Belén Suazo, I. (2018). Caracterización del rol orientador ejercido por orientadores y profesores jefes de liceos pertenecientes al programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE). Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1930>
- Carrasco Salinas, N., & Navarrete, C. (2018). Geografía vocacional: Una estrategia interactiva de Exploración vocacional. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1901>
- Carrasco & Céspedes, (2018). Construcción y validación de un instrumento para medir habilidades psicosociales favorecedoras de la adaptación en educación superior. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1905>

2022



Cruz Velasco, S., Rodríguez Saldaña, E., Monsalvo Carmona, M., & Navarro León, C. (2018). Implementación de un programa de asesoría en línea para la Retención de estudiantes en la enseñanza media. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1896>

Gaete Rengifo, R., & Vargas Mardones, C. (2018). Estudiantes cupo ranking 850 en la UC de Temuco: Factores que inciden en su permanencia. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1925>

García Herrera, M., & Guerrero Franco, E. (2018). Pase Regulado: Vinculación de los alumnos de nivel medio superior al nivel superior. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1933>

Grillo, S. (2010). Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto.

Herbas Torrico, B., Cabero Villazón, R., & Titichoca-Santana, A. (2021). Revisión sistemática de investigaciones cuantitativas en español presentadas en CLABES en el periodo 2011-2019. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3436>

Pacífico, A., Trevignani, V., Mántaras, M., & Beltramino, T. (2018). Fuentes de desigualdad en las trayectorias educativas de los ingresantes a la Universidad del Litoral. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1928>

Petrarca Teixeira, R. de C., Cerveira Kampf, A., & Mentges, M. (2018). Projeto de Pré-graduação da pucrs: Aproximando a escola à universidade. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1939>

Olvera Coronilla, G., & Cruz Velasco, S. (2021). Una experiencia de orientación vocacional en apoyo a la permanencia escolar. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3376>

Opazo, M., Maldonado, V., Medel, M., & Molina, F. (2018). Programa Pace-Ucm: Inclusión y Matrícula efectiva. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1899>

Oropeza, B., Morán, A., Luna, J., Guzmán, B., & García, K. (2018). Proyecto para la inserción y retención estudiantil: alcances y logros del examen preferente. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1912>

Orrego-Lepe, C., Rebolledo-Rebolledo, R., Reyes-Roa, M., Briones-Torres, L., & Favre Rodríguez, C. (2021). El Reconocimiento de Aprendizajes Previos: experiencia y desafío de la UC Temuco, Chile. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3378>

Maldonado Cortez, E., & Valenzuela Araya, A. (2021). Estrategias de acompañamiento estudiantil en el tránsito a la vida universitaria: la experiencia del Programa Propedéutico UV-UNESCO de la Universidad de Valparaíso, Chile. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3373>

Novoa Mora, F., Espinoza Candia, J., Borzone Valdebenito, M., Moraga Villablanca, F., & Aravena Vega, M. (2018). Plan de asesoramiento a estudiantes secundarios en la postulación al financiamiento y admisión a la educación superior. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1908>

Rivas-Vallecillo, Kellyn & Maya-Miranda, Sebastián. (2021). Experiencia del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) como estrategia para aprender ciencias en pandemia. Congresos CLABES [(PDF) Experiencia del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) como estrategia para aprender ciencias en pandemia (researchgate.net)], 0 (2021): s. p. Web. 15 Sept. 2022

Smolka, A. L. B. (1991). "A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise". Cadernos Cedes, 24, pp. 51-65.

Vásquez, J., Villegas, E., Restrepo, G., González, J., Laverde, J., & González, N. (2018). Modelo de simulación de Naciones Unidas en instituciones educativas públicas en la Ciudad de Medellín 2014-2018. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1922>

Veresov, N. (2020). Perezhivanie (live through) as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations. Main Issues Of Pedagogy And Psychology, 17(1), 46-64. <https://doi.org/10.24234/miopap.v17i1.365>

Vigotski, Lev. (1995a.) "Métodos de Investigación". In: Obras escogidas, Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Ed. Pedagógica Muscú e Ed. Visor. [1931]

_____. (1996). La Crisis de los siete años. In: Obras escogidas Tomo IV. Trad. Del ruso al español Lydia Kuper. Ed. Pedagógica Muscú e Ed. Visor.

2022



_____. (2001). Construção do Pensamento e da Linguagem. (Bezerra, P., Trad. del ruso al español). São Paulo: Martins Fontes.p. 496. [1934]

_____. (2018) Quarta Aula , O problema do meio na pedologia. In: 7 aulas de L. S. Vigotski. Sobre os fundamentos da pedologia. (Trad. Zoia Prestes, Elizabeth

Venegas-Muggli, J. (2018). Impacto de programa propedéutico en la progresión Académica de estudiantes chilenos de educación Superior. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1887> Tunes). Rio de Janeiro, Brasil, e-papers.

Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente (Vygotsky and the social formation of mind). Trad. Javier Zanon e Monserrat Cortés. Paidós. Buenos Aires

Zito, R., & Pagano, R. (2018). Una propuesta para mejorar la situación del ingresante a la Universidad en la lectura de textos de matemática. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1890>

Agradecimientos

Este trabajo fue llevado a cabo por la autora en el marco del proyecto U-Inicia 2020 "Vivencias universitarias que circulan por el campo digital", de la Vicerectoría de Investigación (VID) de la Universidad de Chile.

2022



DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS DESAFIOS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO BRASILEIRA NA

Celismar da Rocha Cavalcante, Universidade Católica de Brasília.

Resumo.

O presente trabalho teve como proposta a investigação dos fatores que condicionam e desafiam o acesso dos alunos da rede pública de ensino à Educação Superior e das questões relacionadas à permanência estudantil. No Brasil, dos concluintes do Ensino Médio, apenas um terço da rede pública ingressa na Graduação em contrapartida os da rede privada quase 80% tem o acesso. Com o interesse em compreender a polarização quanto à esses índices, o trabalho buscou elencar os desafios encontrados pelos alunos da rede pública de ensino para ingressar na Universidade e compreender as possibilidades de democratização educacional através do acesso e permanência desse público na graduação, de modo a oferecer aos estudantes condições para inclusão social, visto que a qualificação acadêmica possibilita melhores oportunidades em relação a formação, tanto no campo educacional quanto no campo profissional. No Brasil e no mundo, muitos são os estudiosos que se dedicam ao tema, como Brito (2020); Calimann (2019); Kohls-Santos (2020), Saviani (2016), com base nesses autores e outros teóricos da educação, o fenômeno foi investigado. O trabalho recebeu o seguinte título: “Da Educação básica à Educação Superior: os desafios do acesso e permanência dos alunos da rede pública de ensino brasileira na Graduação”. Nesse intuito pode-se elaborar o seguinte problema para a pesquisa: Quais os desafios encontrados pelos alunos da rede pública de ensino brasileira para acesso e permanência na educação superior? A fim de: Compreender o papel do Estado para a garantia à educação nos diferentes níveis de ensino; Identificar o papel da escola na promoção da educação social; Possibilitar a identificação dos desafios impostos aos alunos para inclusão educacional no nível superior. Para isso foi realizada uma análise fatorial múltipla, com abordagem analítica-crítica, de enfoque qualitativo, em que através de pesquisas bibliográficas e investigação de artigos, teses, dissertações foi possível fazer o levantamento de dados sobre o acesso e permanência estudantil à educação superior nos últimos anos, em que pode se chegar a seguinte conclusão: o número de ingresantes oriundos da rede pública de ensino brasileira apresenta um percentual muito abaixo da média e que muitos são os desafios para o ingresso e permanência desse público na graduação, que vão desde o despreparo na educação básica até a possibilidade de conciliação de trabalho e estudo, além da dificuldade em acompanhar o curso devido a falta de conhecimento, baixa autoestima e outros fatores, pode-se observar também a necessidade urgente de formulação de estratégias que viabilizem o acesso e diminuam os índices de evasão. Espera-se como resultado desse trabalho, que ele possa contribuir para que os indicadores aqui apresentados sobre os desafios de acesso e permanência à educação superior, sejam reconhecidos e contemplados com ações e formulação de políticas públicas, que amenizem o fenômeno da exclusão dos alunos na Graduação. E mais do que isso, para que esse público receba preparação adequada para atuação ativa e eficaz na sociedade em que vive, de modo que haja a redução da evasão e das taxas de retenção desses alunos.

2022



Palavras Chaves: Acesso, Escola Pública, Educação Superior, Permanência.

1. Introdução

O Ensino Médio é um dos períodos mais importantes na formação do aluno, principalmente no que concerne ao ingresso no curso superior. É um momento marcado por muitas incertezas, pois a maioria dos jovens ainda não apresenta uma escolha exata de qual trajetória acadêmica e profissional seguir. Qual curso escolher? Qual atuação no mercado de trabalho? Essas são algumas das indagações recorrentes nessa busca. Logo que o aluno ingressa no 1º ano do Ensino Médio, ele se depara com um outro contexto ao qual não estava acostumado no Ensino Fundamental. Normalmente a 1ª série torna-se uma revisão daquilo que foi estudado na etapa anterior, partindo para um aprofundamento maior no assunto. As disciplinas da grade curricular estendem-se em conteúdos mais específicos e certamente a exigência para o aluno aumenta. Já nesse primeiro momento inicia-se o contato com temas avançados a fim de prepará-los para os processos relativos ao ingresso na Educação Superior. Nessa fase também é possível ao aluno fazer escolhas de qual área de conhecimento deseja optar, sendo essa a nova proposta do Ensino Médio, recentemente formulada, que possibilita as escolhas através dos Itinerários Formativos.

A escola e a família exercem papéis fundamentais quanto ao apoio e orientação para o aluno nesse momento. Considerando que os jovens estão dentro de um processo de formação acadêmica, intelectual, social, ele necessita desse suporte, pois encontram-se vulneráveis e imaturos para fazer certas escolhas. Cabe às famílias e à instituição escolar trabalhar no sentido de contribuir, mostrando-lhes as possibilidades de cursos disponíveis, às áreas profissionais que estão relacionadas a esses cursos e se possível propor que façam projeções futuras, a construção de um projeto de vida, na tentativa de direcioná-lo de acordo com as preferências definidas. Todas essas estratégias precisam estar alinhadas com a perspectiva de promover a inclusão do aluno no meio acadêmico, aliás devem ultrapassar a mera inserção desses jovens na instituição, pois, efetivamente, o interesse maior a esse público consiste em ampliar seus potenciais. (Calimann *et al*, 2019). Para isso é necessário a atenção permanente no que se refere a inclusão educacional, principalmente para o público que se encontra em diferentes realidades sociais, ou seja, aquele em maior vulnerabilidade econômica e social. A escola, família e a sociedade em si devem voltar o olhar para essas questões.

A Escola é, indubitavelmente, o espaço educativo privilegiado para a educação e o espaço para a prevenção de conflitos, violências e exclusões. Os tempos atuais apontam, no entanto, para a Educação permanente, continuada, durante toda a vida. Como também para as emergências e demandas educativas que afloram das mais diferentes realidades sociais envolvidas em situações de conflito e exclusão. (Caliman *et al*, 2019).

Partindo, dessa prerrogativa a educação deve ser compreendida como um fenômeno de cunho social pautada em estratégias capazes de enfrentar os desafios dessas demandas conflituosas. A escola enquanto Instituição junto com o corpo docente deve vincular a proposta pedagógica na perspectiva de favorecer os jovens, principalmente aqueles em situação de pobreza, inseridos em processos excludentes. Tratar do acesso e da permanência estudantil nesse caso é indispensável para a busca de práticas que amenizem a recorrência do evento. Diante de tais apontamentos, a perspectiva desse trabalho consistiu em investigar fenômeno da exclusão de uma forma emergencial, que necessita da

2022



colaboração de todos os envolvidos. O objetivo geral foi: Analisar os desafios encontrados pelos alunos da rede pública de ensino brasileira para ingressar no meio Universitário, e objetivos específicos: Compreender o papel do Estado para a garantia do acesso a educação nos diferentes níveis de ensino; Identificar o papel da escola na promoção da educação social; Possibilitar a identificação dos desafios impostos aos alunos para inclusão educacional no nível superior. A temática vincula-se a linha de pesquisa: Articulação da Educação Superior com a Educação Básica, pois aborda os contextos concernentes às Políticas Públicas da Educação e da Gestão Educacional, com intuito de contemplar as diversas instâncias pedagógicas e os sujeitos envolvidos no processo educativo, principalmente aos que ficaram à margem da história do país.

Com base em uma análise fatorial múltipla, a abordagem analítica-crítica, teve enfoque qualitativo. Em que buscou-se responder o seguinte questionamento: Quais os desafios encontrados pelos alunos da rede pública de ensino brasileira para acesso e permanência na educação superior? A questão formulada partiu da leitura de pesquisas bibliográficas e investigação de artigos, teses, dissertações em que foi possível fazer o levantamento de dados sobre o acesso e permanência estudantil à educação superior nos últimos anos. O trabalho foi organizado em 4 partes. Inicialmente na primeira parte contém a Introdução, onde expõe-se uma breve contextualização sobre as questões que envolvem as escolhas dos estudantes quanto à formação superior, o acesso, a permanência estudantil, a vinculação do assunto com a linha de pesquisa, além dos motivos para escolha do tema, a relevância dele, o problema formulado, o objetivo geral e os específicos da pesquisa, seguidos pela metodologia. A segunda parte apresenta o papel do Estado quanto à garantia do direito à educação. A terceira parte, o papel da escola para uma educação social. A quarta parte, os desafios dos alunos para inclusão educacional no nível superior. E por último a conclusão.

2. Educação como direito subjetivo: papel do Estado

Ao longo da história da Educação Brasileira a oferta do Ensino Médio sempre esteve vinculada à formação da elite do país para o ingresso na Educação Superior e à formação da maior parcela da sociedade para compor a categoria de mão de obra para o mercado. Muitas foram as reformas e propostas instituídas dentro da legalidade para estruturação e funcionalidade desse segmento do ensino. A Constituição de 1934, é um exemplo, que representou novas atribuições, em que a educação passou a ser direito de todos, gratuita para o ensino primário e obrigatória para o ensino integral. Assim, como a Lei nº: 4.244/42, em que as diretrizes estabeleceram novos critérios para o ensino médio, tais como a formação integral dos alunos, inclusive para os níveis mais elevados. Já a Constituição de 1946, resgatou alguns direitos suprimidos ao longo da história: a gratuidade e a assistência aos estudantes. A deliberação foi fixada e prevaleceu até 1961, quando a nova Lei de Diretrizes e Bases apresentou novas perspectivas para o ensino em que o projeto estava pautado em princípios que nortearam, fins, estrutura, currículo, assim compreendidos: instituição de princípios para o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum e o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitem utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio.(BRASIL, 1996). Outra proposta para a reformulação dos segmentos de ensino do 1º e 2º grau, foi a Lei nº 5.692/71, em que consistia na formação integral de crianças e adolescentes, estabelecendo: o ensino de 1º e 2º graus a fim de proporcionar ao educando a formação necessária para o desenvolvimento de suas

2022



potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. (Pilleti, 2021). Esses são alguns dos recortes dos dispositivos legais, que nortearam as diretrizes para orientar a educação em âmbito nacional até se chegar a formulação da Constituição Federal de 1988. A Carta Magna é o resultado de muitas lutas por uma escola democrática e igualitária. Ela representa o estabelecimento de muitas mudanças no sistema educativo brasileiro assim representada no documento:

Entre tais conquistas podemos mencionar o direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo [...]. (Saviani, 2006).

Observa-se com isso que ao longo da história houve momentos marcados pela tentativa de se instituir o ensino secundário de forma regular, assim também como houve momentos em que a perspectiva quanto à oferta desse segmento manteve-se dentro de um processo de elitização do ensino, ou seja, especificamente voltado para a preparação da classe dirigente do país para o ensino superior. Considerando toda essa contextualização a educação deve ser compreendida como direito de todos no que se refere à direitos e liberdades fundamentais inerentes a cada pessoa, sem distinção ou qualquer tipo de discriminação ou ainda de desigualdades quanto à viabilização a cada indivíduo. Cabendo ao Estado mediante formulação de políticas públicas promover ações de assistência integral aos jovens a fim de garantir acesso e permanência nos diferentes níveis de ensino para formação acadêmica em potencialidade. Assim como a Constituição Federal, o Estado dispõe de outros dispositivos legais para o reconhecimento e efetivação desses direitos. Tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), que apresenta no Art. 1º:

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

E o Estatuto da Criança e do Adolescente, que também assegura no seu texto à educação como direito de todos e acima de tudo atua na proteção e garantia à crianças e adolescentes:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Porém, mesmo diante de tantos direitos apontados as lacunas no tratamento à população são extensas, o acesso à educação à determinados grupos é bastante restrita. As desigualdades são relevantes em grupos específicos [...]. (Calimann *et al*, 2019). Analisando essa circunstância, compreendemos que não há possibilidades de avanços quando apenas se estabelece tantos aparatos legais e na prática a viabilização de acesso e permanência não contempla todos os interessados na formação educativa. Essa realidade está presente tanto nos segmentos da Educação Básica quanto na Educação Superior, em que continua sendo de difícil acesso para os estudantes brasileiros. Apenas 18,1% dos jovens de

2022



18 a 24 anos estão matriculados em faculdades, de acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil, do Instituto SEMESP. (CNN Brasil, 2021). Essas médias estão muito abaixo do desejável, inclusive das metas previstas no PNE (Plano Nacional da Educação), que propõem o aumento dos índices do ingresso na Educação Superior. Por mais que o número de novos alunos no Ensino Superior do Brasil esteja aumentando, com crescimento de 5,8% entre 2013 e 2019, as taxas dos estudantes que se formam ainda está longe de ser a ideal. (CNN Brasil, 2021). Nesse sentido tanto o Estado como os entes responsáveis devem atuar na ressignificação de processos que realmente contribuam na dissipação dos desafios provenientes dessa realidade, a fim de se estabelecer a priorização humana a partir de práticas para uma educação de cunho social, abrangente, emancipatória e acima de tudo inclusiva.

3. Escola como espaço para a Educação Social

O Brasil é um dos países com maiores taxas de desigualdades sociais, grande parte da população é afetada pela distribuição desproporcional de renda e das possibilidades econômicas e sociais, em que a riqueza se concentra na mão de uma minoria enquanto a maior parte do povo brasileiro vivem privados desses bens. O Brasil não só continua sendo um dos países mais desiguais do mundo, como está piorando: [...], a concentração de renda aumentou no país e, com isso, atingiu o pior nível em pelo menos duas décadas. (CNN Brasil, 2021). Essa tendência tem sua origem desde o período colonial, pois através do processo de exploração pelos portugueses inicia-se também o período de composição da elite do país e consequentemente da classe marginalizada. A privação de direitos básicos como educação, saúde, moradia, trabalho provoca prejuízos na vida de qualquer cidadão, logo a população em situação de vulnerabilidade econômica e social tem uma tendência maior para violência e atos ilícitos. Pensando nessa realidade o Estado deve atuar a partir de investimentos e formulação de estratégias para amenizar essas diferenças de acessos. A escola passa a ser sem dúvida um dos pilares para acabar com a exclusão social, para isso o fazer pedagógico deve estar pautado em uma educação igualitária, equitativa e não como um elemento de sustentação de desigualdade social, com caráter dualista, em que o ensino de qualidade é ofertado para a classe dirigente do país e o deficitário para a classe dispreziada, ou seja, os princípios metodológicos devem priorizar o bem comum, a partir de processos significativos que potencializem a formação integral dos estudantes sem qualquer tipo de discriminação quanto ao acesso.

A educação é a melhor prevenção. Temos conhecimento de como a pedagogia escolar privilegia a conquista de conhecimentos, a aquisição de competências para a vida e o desenvolvimento das potencialidades humanas do indivíduo, dentro de uma visão integral do ser humano. Constitui-se, sem sombra de dúvidas, em uma estratégia eficaz para conduzir os indivíduos no percurso formativo e exercer uma forte potencialidade de prevenção contra as variáveis culturais e estruturais que provocam a exclusão social. (Calimann, 2019).

A resposta da educação nesse caso seria a contribuição através de práticas educativas que possibilitem ao aluno uma preparação eficaz. Trata-se de uma educação social em que os profissionais atuam para integração das pessoas em situação de vulnerabilidade, excluídas socialmente, para que eles ocupem seus espaços na sociedade e tenham acesso a uma vida digna. Especificamente no que se refere a

2022



educação básica e posteriormente a educação superior, modalidade de ensino em que a inclusão passou a ser um dos grandes desafios para os alunos, especialmente aos da rede pública, não só o acesso como a permanência também. Os alunos da rede pública apresentam muitas dificuldades para ingressarem no ensino superior, primeiro porque muitas vezes não tem a cultura de estudar com perspectivas para continuar e fazer uma graduação. O ensino deficitário, o despreparo cognitivo, emocional e a falta de autonomia acadêmica dos estudantes constiutem pontos de atenção importantes quando falamos de permanência estudantil. (Kohls-Santos, 2020). O fato também de nem ao menos conhecerem o espaço universitário e as opções de cursos também deixa a situação mais complexa, pois grande parte necessita desde cedo começar a trabalhar para garantir seu sustento e o dos seus familiares, afastando-se do universo acadêmico, fator que atrapalha muito. O fato também de não conseguirem aprovação em processos seletivos das instituições públicas e não terem condições de pagar o curso nas instituições privadas também são fatores que limitam o acesso à esses jovens. Situação diferente dos grupos privilegiados que recebem uma educação de prestígio, os mesmos têm tempo para se dedicar aos estudos, normalmente não necessitam trabalhar e mesmo se não conseguirem aprovação na rede pública tem condições de custear os estudos na rede privada.

Os jovens privilegiados ficam muitos anos investindo na sua escolaridade. [...]. Os jovens pobres, por sua vez, enfrentam condições precárias de trabalho.[...]. Os mais pobres partem de condições desfavoráveis no mundo da formação, qualificação em relação aos jovens ricos, o que consequentemente, lhes compromete a competitividade por trabalho e renda, dificultando-lhes o acesso aos bens e à mobilidade social. (Calimann, 2019).

A escola nesse contexto torna-se o meio que possibilita a esses jovens condições para o enfrentamento das desigualdades econômicas, sociais e educativas, pois o acesso aos diferentes níveis de ensino e especificamente a Universidade favorece o aluno, visto que é um ambiente privilegiado em que o aluno tem acesso a diferentes conhecimentos que se bem aproveitados contribuirão na sua qualificação.

A educação superior configura-se em todo o mundo como um meio para qualificar os agentes da sociedade e para a melhoria das relações de trabalho e por consequência, da vida da população. Pois, tem como função principal a formação de profissionais que atuarão na sociedade. (Kohls-Santos, 2020).

Nesse sentido, o papel da escola é o de atuar na promoção de uma educação de caráter social, inclusiva, equitativa que prepare os jovens atuantes na sociedade, politicamente engajados, que consigam compreender a importância do seu papel enquanto cidadão na busca de igualdade e garantia dos seus direitos. De modo que o abismo existente entre a educação básica e a educação superior seja superado com vistas à identificação de estratégias que viabilizem a transição de um nível para o outro. A inserção no ensino superior é necessária e vai além da simples integração do aluno a esse segmento, o aproveitamento e formação integral do aluno e a permanência para a conclusão da graduação são perspectivas que também merecem ênfase.

2022



Educação Superior: desafios e possibilidades para o acesso e permanência

A busca dos direitos anteriormente relacionados nesse trabalho está associada a preparação adequada dos estudantes, em que a oferta do ensino médio trata-se da fase preparatória para Educação Superior. Estimular a formação integral nesse segmento é o primeiro passo para o possível ingresso na graduação, a orientação dos alunos nesse sentido é fundamental. Tanto a gestão escolar como todos os profissionais da educação devem estimular a continuidade dos estudos, com estratégias metodológicas bem definidas, alinhadas aos reais objetivos e interesses do aluno, e que vá muito além, com perspectivas inclusive para a Internacionalização da Educação, que pode ser entendida como um dos caminhos para o desenvolvimento da consciência planetária, por meio da constituição de conhecimentos, aprendizagem e intercâmbio de realidades locais, ou seja, entrelaçando conhecimentos para a compreensão avançada do gênero humano. (Brito, 2020).

É importante que nesse período de formação o aluno conheça e compreenda as opções acadêmicas e as opções do mercado de trabalho disponíveis, além de reconhecer e identificar qual área de atuação seria mais atraente dentro dos seus anseios. A construção do projeto de vida frente as essas perspectivas futuras devem estar contempladas na proposta de ensino dos professores. Além, disso é imposto que escola estabeleça uma ponte com as instituições de educação superior para que o aluno conheça o ambiente universitário. Como já afirmado, o ingresso ao ensino superior é um desafio para os estudantes da rede pública, muitas são as dificuldades apresentadas pelos alunos, como a falta de preparação para as provas, a baixa autoestima quanto ao desempenho escolar, as dificuldades de conhecimentos no geral e a própria exclusão social desse público afetam diretamente as possibilidades dos estudantes. Nos últimos anos, o ingresso no ensino superior tem aumentado em relação a defasagem de anos anteriores, na década de 90, por exemplo a cada 100 vagas apenas 5 eram preenchidas pelos alunos da rede pública. (INEP. Censo da Educação, 1995). Em contrapartida houve um aumento desse percentual. No ano de 2014, por exemplo havia 7.828.013 estudantes que efetuaram matrícula, em 2015 esse número subiu para 8.027.297 e em 2016, chegou a 8.048.701. (Kohls, 2020). Mesmo com esses avanços os números são muito baixos em relação ao número de alunos que concluem o ensino médio.

Além do quantitativo estar muito abaixo da média, outro grande desafio são as dificuldades que os estudantes encontram para permanecerem e concluírem seus cursos, pois não basta somente entrar no meio acadêmico, o aluno precisa continuar. El abandono contribuye a generar inequidad y desequi

sociales y desvirtúa los objetivos que la educación superior. (Vargas *et al*, 2005, apud Guerrero *et al*, 2021). Concluir os estudos e acima de tudo fazê-lo com maior aproveitamento possível deve ser prioridade. À medida que o acesso à educação superior aumenta crescem também os problemas relacionados à evasão e à permanência dos estudantes nas instituições de Ensino Superior. (Kohls, 2020). Desse modo, diversas ações devem ser viabilizadas para assegurar a continuidade dos estudos pelo aluno. Há a necessidade de olharmos para as questões do estudante universitário quando pensamos em permanência e mais ainda na prática docente frente ao desafio de manter o estudante no sistema da educação superior. (Kohls-Santos, 2020). A qualidade da Educação Superior deve ser uma das principais metas do país, por meio de produção de conhecimento, que priorizem a busca da qualidade, respeitando a diversidade, alicerçadas nos princípios de justiça, na equidade, Inclusão étnica e social. (Morosini, 2009 apud Kohls-Santos, 2020). Nesse sentido todos os esforços devem

2022



converger para esse objetivo, as políticas que envolvem esse segmento precisam adaptar-se ao momento, promovendo um fazer distinto.

4. Conclusiones

O Ensino Superior no Brasil ao longo de todas as décadas apresenta índices quanto ao acesso muito abaixo do desejado e em relação aos outros países do mundo. Esse fato é extremamente prejudicial, pois a privação dos alunos a esse segmento traz prejuízos não só para os jovens como para a sociedade no geral, pois compromete a capacitação profissional, a geração de renda e aumenta as desigualdades sociais. Considerando que se os jovens das classes mais pobres não têm acesso, e os das classes privilegiadas concluem seus estudos, obviamente essa minoria segue prestigiada enquanto a maioria continua a margem, consequentemente as discrepâncias continuam e as desigualdades também.

Diante desse contexto e de todas as dificuldades encontradas e apresentadas nesse estudo sobre os desafios dos alunos da rede pública de ensino é mais do que o momento de se repensar em práticas e estratégias que favoreçam esse público, a elitização do ensino superior necessita de manobras que permitam a inclusão com equidade a todos os estudantes, principalmente aos que se encontram à margem da sociedade. Há a necessidade da criação e fortalecimento de políticas públicas que alavanquem esses índices, pois são muitos agravantes que atrapalham o acesso e conclusão na graduação, por parte dos estudantes da rede pública de ensino brasileira. A princípio um dos impedimentos é a dificuldade para o ingresso, logo em seguida as dificuldades são norteadas por vários fatores, tais como dificuldades quanto ao conteúdo, normalmente os alunos oriundos da escola pública tem jornada dupla, ou seja, conciliam trabalho com estudos, o que provoca cansaço, dificuldade para acompanhar a proposta dos curso. Esses são inclusive os motivos para a evasão escolar. Considerando tantos fatores que se opõem a esse grupo, o ensino superior brasileiro deve ser contemplado com todo tipo de ação que possa contribuir para a garantia de um ensino de qualidade para todos, além de ofertar conhecimentos e condições necessárias para a permanência nesse nível de ensino. Compreender as dificuldades que os alunos tem para ingressar nos estudos e os motivos que o levam a desistir permite a elucidação de fatores que necessitam de atitudes para contê-los, a fim de se estabelecer a inclusão para todos com equidade e qualidade

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. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3358>

Brito, R. Internacionalização da Educação Básica e Superior: Desafios, perspectivas e experiências. Brasília: Cátedra UNESCO, Universidade Católica de Brasília, 2020. 348 p.

Business (BRASIL). CNN. Desigualdade no Brasil. In: **Cresceu (de novo) em 2020 e foi pior em duas décadas**. São Paulo, 23 jun. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 9 set. 2022.

Calimann, G. *et al.* Jovens Universitários: entre a inclusão e a exclusão. Brasília: Cátedra UNESCO, Universidade Católica de Brasília, 2019. 180 p.

Claudino, P. *et al.* História da educação de confúcio a freire. 2º. ed. [S. l.]: Contexto, 2021. 290 p.

2022



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (BRASIL). INEP. Censo da Educação Superior. In: **Notas Estáticas**. [S. l.], 10 set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 9 set. 2022.

Kohls-Santos, P. Permanência na Educação Superior: Desafios e Perspectivas. Brasília: [s. n.], 2020. 238 p.

Saviani, D. O legado educacional do século XX no Brasil. 2. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2006.

Senado. Agência. Sancionada lei que inclui na LDB compromisso de alfabetização no ensino básico. Brasília, 13 jul. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/07/13/sancionada-lei-que-inclui-na-ldb-compromisso-de-alfabetizacao-no-ensino-basico>. Acesso em: 11 ago. 2022.

Subchefia Para Assuntos Jurídicos (BRASIL). Presidência da República Casa Civil. ECA. In: Estatuto da Criança e Adolescente. [S. l.], 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 ago. 2022.

2022



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR

*Marli Alves Flores Melo, Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação (GPPFE/ UCB),
floresmelo@gmail.com*

Resumo.

Neste trabalho aborda-se a temática e pesquisa sobre a educação profissional, científica e tecnológica: aspirações educacionais no ensino superior. Objetiva analisar o ponto de vista de estudantes da educação profissional, científica e tecnológica (EPCT) do Distrito Federal (DF), acerca das possibilidades em continuar os estudos em nível superior. Busca, especificamente, identificar a similaridade nos cursos técnicos e profissionais concluídos quanto às escolhas desse grupo nas graduações pretendidas. Nos aportes teóricos, trata do marco da dicotomia dos contextos educação e trabalho. Os participantes são estudantes regularmente matriculados em escolas da EPCT localizadas em cidades das regiões administrativas do DF. Nos fundamentos metodológicos, utiliza a Análise de Conteúdo; o enfoque é qualitativo, pelo enquadramento dos níveis de relatos dos pesquisados; caracteriza o estudo de natureza descritiva, pelos aspectos levantados na temática investigada. Emprega, como instrumento de pesquisa, o questionário por meio da plataforma SurveyMonkey. Na geração de dados, adota a ficha de registro com adaptações, embasada no esquema paradigmático de Sanchez Gamboa. Para tanto, nas análises discute os seguintes aspectos: dados demográficos; continuidade do curso técnico em grau superior; aspirações de trabalho. Como resultados, no âmbito das instituições promotoras dos cursos profissionalizantes, detecta que as orientações aos cursistas são insuficientes no que diz respeito às inclusões nas universidades. Conclui ser imprescindível fomentar as sintonias com as graduações nos cursos ofertados em instituições de ensino técnico e profissional, além de enfatizar a universalização da educação superior.

Palavras Chave: Educação Profissional, Ensino Superior, Cursos Profissionalizantes.

1. Introdução

Historicamente, registra-se o ano de 1880 como sendo o marco das polêmicas da dicotomia entre educação e trabalho no campo educacional. Nesse período, se fortaleceu a institucionalização do modelo de aprendizagem voltado para ofícios manufatureiro, destinados à educação de crianças pertencentes às camadas mais pobres. Em decorrência disso, nos três primeiros séculos da colonização portuguesa no território brasileiro, se reproduziu na sociedade a narrativa da separação entre os ensinos destinados às elites e à população de baixa renda. Grosso modo, a educação em contexto profissional, na sua concepção de origem, inseriu pessoas que viviam com menor renda para realizar trabalhos manuais e/ou aqueles considerados delinquentes e/ou criminosos.

2022



Outrora, no sistema educacional brasileiro, Gomes (2015) explica que permitiam selecionar somente os jovens provenientes de famílias com melhores condições financeiras para integrar os cursos superiores e ou acadêmicos. À época, se difundia esse ideário na sociedade, uma crença de que o perfil ideal seria o de estudantes pertencentes à classe social alta, os quais, supostamente, teriam capacidades para desenvolver melhor seus talentos em campos de trabalho importantes para a economia nacional.

Em contrapartida, as práticas pedagógicas desenvolvidas nos ensinos se diferenciavam em escolas técnicas, por serem aplicadas nas mesmas condições nas quais os operários eram preparados para o exercício profissional, o que demonstrava o continuísmo do traço assistencialista para atender os menos favorecidos socialmente, ou seja, “*aqueles ditos órfãos e desvalidos de fortuna e de sorte*”, assim descrito na célebre frase do discurso do 16º Presidente da República do Brasil entre 1946 e 1951, Sr. Eurico Gaspar Dutra (Cuiabá, 18 de maio de 1883 - Rio de Janeiro, 11 de junho de 1974) (ROMANELLI, 1986).

Acerca do dualismo educacional, mediu-se um certo grau de importância nas formas de ensinar e pela divisão de atividades nos ensinos, sendo elas: (i) superior – trabalho intelectual para estudantes provenientes de famílias ricas; (ii) profissional – trabalhos manuais indicados para pessoas vistas como subalternos e provenientes da pobreza. Em termos sociais, essa classificação na educação induziu à baixa qualidade pedagógica nos cursos ofertados na educação profissional, científica e tecnológica (EPCT), em razão da objetividade didática em promover apenas a formação técnica para lançar alunos na classe trabalhadora, sem o comprometimento e a obrigatoriedade de projetar a continuidade dos seus formandos em estudos de nível superior.

Esclarece-se que o reconhecimento da educação profissional, científica e tecnológica se fortaleceu, a um só tempo, em processos de construção social, de formação profissional, educação científica e ético-política. Ademais, os currículos dos cursos seguiam as vertentes tecnológicas na produção do ser social, isto é, produto das relações socioeconômicas e culturais e, ao mesmo tempo, considerando a educação como processo mediador que relaciona as bases cognitivas e material da sociedade (SAVIANI, 1989).

Em oposição, na educação geral, o ensino continuou dentro do eixo de maior tendência, vinculado à formação cultural dos seus educandos, com o sentido de valorizar a compreensão científica dos conhecimentos e de promover as transformações sociais a partir da ampliação dos valores humanos em condições naturais da vida (CIAVATTA; RAMOS, 2015).

Não obstante, ao longo dos tempos, alterações foram sendo feitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), como a criação de cursos sequenciais de natureza e objetivos diferentes, flexibilizações para os sujeitos envolvidos nas demandas do mercado de trabalho voltadas para as competências e as habilidades profissionais, na promoção do uso adequado das tecnologias. Na dinâmica atual, pode-se constatar que todas as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino profissional são voltadas para promover uma formação centrada em competências científicas e técnicas, porém, mantendo esta linha de aquisição de conhecimentos restritos ao campo de trabalho e aplicados à produção. Isso se consolida pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

2022



Diante desse panorama, tece-se a seguinte indagação: se a educação é um processo fundamental para o desenvolvimento do ser humano na apropriação dos conhecimentos universais, na atualidade, os estudantes da EPCT são preparados e/ou motivados a continuar seus estudos em áreas afins no ensino superior?

Em face do exposto neste estudo, propõe-se como objetivo principal analisar o ponto de vista de estudantes da educação profissional, científica e tecnológica (EPCT) no Distrito Federal (DF), acerca das possibilidades em continuar os estudos em nível superior. Busca, especificamente, identificar a similaridade nos cursos técnicos e profissionais concluídos quanto às escolhas desse grupo nas graduações pretendidas.

Ao longo do texto, indica-se a consolidação metodológica, em que se arcabouçam o método utilizado e as fases procedimentais na realização desta investigação. Destarte, pela natureza das questões formuladas, estruturaram-se as análises dos resultados dos dados coletados, a saber: dados demográficos que compreendem o perfil dos participantes da pesquisa; as opiniões dos estudantes respondentes sobre as possibilidades da continuidade, apontando as aspirações de trabalho e/ou o abandono dos estudos nos cursos de nível superior. Finaliza-se com algumas considerações finais e referências.

2. Metodologia

Em complementação à introdução, se descreve o tratamento teórico-metodológico com base nos aspectos da Análise de Conteúdo como orienta Bardin (2011) ao incorporar um tratamento teórico-metodológico como sendo um conjunto de técnicas facilitadoras nas análises da comunicação entre os sujeitos, privilegiar as formas de linguagem oral e escrita e valorizar a transmissão do conteúdo da mensagem, e assim obter indicadores quantitativos ou não. Para concretização desse processo, utilizaram-se as três fases de Bardin (2011): (i) pré-análise, para sistematizar as ideias no quadro de referencial teórico e gerar indicadores para a interpretação das informações coletadas; (ii) exploração do material, tomou-se como base os recortes das respostas registradas pelos participantes da pesquisa, para classificar as informações em categorias temáticas; (iii) interpretação, tendo como base os objetivos gerais e específicos da pesquisa e, assim, captar os conteúdos declarados pelos respondentes. Tomando-se como base os dados coletados, a abordagem da pesquisa foi qualitativa, de natureza descritiva, pelos diferentes níveis dos relatos dos pesquisados, dos fragmentos de textos e das palavras similares para formar categorias (SAMPIERI *et al.*, 2006).

Na geração de dados, utilizou-se, como instrumento de pesquisa, o questionário, contendo 29 questões elaboradas pela pesquisadora deste estudo. Desse total, selecionaram-se 10 questões dos tipos abertas e fechadas, em conformidade com Bogdan e Birken (1994) que afirmam serem perguntas ideais para se obter todos dados comparáveis. Nesse contexto, Gil (2017) sugere que nas questões abertas deve-se solicitar aos respondentes as suas próprias respostas e nas questões fechadas que escolham uma alternativa dentre as alternativas apresentadas.

Em partes das análises da pesquisa realizada, adotou-se a ficha de registro para geração, organização e sistematização dos dados, com base no referencial metodológico descrito no esquema paradigmático

2022



e proposto por Sánchez Gamboa (2015, p. 68), como sendo: “[...] uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimento”.

Na aplicação do questionário, teve-se o suporte da plataforma on-line *SurveyMonkey* (2021), um sistema programado que agiliza em tempo real o retorno das respostas e/ou das opiniões dos respondentes, além de disponibilizar recursos variados para analisar estatisticamente as respostas coletadas. Preliminarmente à concretização da pesquisa, realizaram-se contatos pelos e-mails institucionais dos coordenadores pedagógicos das unidades de EPCT-DF. Em mensagem, informou-se a finalidade da investigação. Posteriormente, encaminhou-se um *link* do questionário para grupos de *WhatsApp*, constituídos meramente de estudantes dos cursos técnicos. A escolha desses respondentes foi aleatória, ou seja, pelo interesse em responder ao referido instrumento de forma eletrônica. Cabe salientar que, ao cabeçalho desse questionário, adicionaram-se orientações gerais sobre o teor das perguntas e as formas de responder, bem como se assegurou o sigilo das identidades dos respondentes. Recomendou-se que as postagens fossem feitas individualmente, para garantir a qualidade das características a serem extraídas das perguntas categorizadas. A realização da pesquisa ocorreu no período de quatro (n= 4) meses, sendo: a abertura em 30 de julho de 2021 e o fechamento em 30 de novembro de 2021. Assim, apresentam-se os resultados analisados e discutidos da pesquisa empreendida.

3. Análise E Discussão Dos Resultados

Neste tópico, retomam-se os objetivos da pesquisa e, após leituras e releituras das respostas registradas, procedeu-se às análises e à discussão dos dados coletados, assim descritos: (i) perfil demográfico dos respondentes – o universo da pesquisa abrangeu a participação de trinta e dois (n=32) estudantes que estavam matriculados em instituições da EPCT pertencentes às esferas estadual e federal, localizadas nas regiões administrativas pertencentes ao DF. Essas informações foram elementos importantes nos resultados, considerando que foram obtidas as vozes de estudantes cursistas de diferentes unidades de ensino técnico e profissional, se estabeleceu um precedente para distinguir as características dessas gestões e observar as peculiaridades do desenvolvimento dos cursos; (ii) instituições dos respondentes – o quantitativo maior de respondentes é do Instituto Federal de Brasília (IFB), nos seguintes cursos: audiovisual, dez (n=10); informática, dez (n=10); Letras, dois (n=2); Língua Brasileira de Sinais (Libras), um (n=1). Em menor número de respondentes, configuraram-se os estudantes dos cursos de Informática, em duas escolas da Secretaria da Educação do DF, assim sendo: cinco (n=5), da Escola Técnica de Taguatinga; e quatro (n=4), da Escola Técnica Integrada ao Ensino Médio, em Ceilândia. Em relação ao gênero, contabilizaram-se 55,56% de mulheres e 44,44% de homens. Os percentuais entre os sexos indicaram a proximidade entre eles, com uma pequena predominância de mulheres frequentando um determinado curso técnico e profissional nas unidades de EPCT-DF. Esses dados replicaram o panorama da educação brasileira, conforme os destaques do *Education at a Glance 2021* (BRASIL, 2021a), como sendo a média de 38% de mulheres no ensino técnico-profissional no Brasil. Em relação às idades, constataram-se que: 59,26% dos respondentes concentraram no intervalo entre 17 e 18 anos de idade, sendo a faixa etária ideal para estar frequentando um determinado curso técnico em nível de ensino médio; 52% dos respondentes concentraram entre 21 a 29 anos de idade, sendo que, nesse intervalo, se estabelecem políticas públicas para a juventude (BRASIL, 2013). Os demais respondentes, 14,81%,

2022



concentraram entre 30 a 39 anos de idade; 7%, o menor percentual, concentraram entre 40 a 49 anos de idade. Quanto à escolaridade, os respondentes assinalaram, de forma variável, os seguintes percentuais: 36,36% concluíram o ensino médio; 24,24% alegaram que cursam um curso superior; 18,18% que não concluíram o ensino médio; 6,06% cursaram somente o ensino técnico; e 15,15% concluíram o ensino fundamental e/ou outros cursos em áreas afins (EJA). Entre os estudantes egressos, um respondente declarou a titulação de doutor em Engenharia.

Esse último grupo relatou nas justificativas das respostas que, no retorno do ensino superior aos cursos ofertados na EPCT, a opção foi pela qualidade dos professores, sentiram um certo distanciamento de conhecimentos técnicos e teóricos perdidos com o tempo e necessitaram atualizar suas práticas em novos equipamentos. Sobre continuar a estudar num curso de graduação, dos respondentes: 78,79% desejaram continuar; 15,15%, em proporção menor, possuíam dúvidas em continuar; 6,06% tiveram certeza de não continuar. Os cursos indicados na graduação mostram similaridade com aqueles em que são cursistas na EPCT. Muitos desses estudantes respondentes de nível ensino médio esboçaram que a escolha da profissão em nível superior reforça as ocupações que geram empregos e não desempregos, como: administração, empreendedorismo, artes visuais, cinema, letras, engenharia da computação, marketing. Os demais cursos remetem à área de humanas e, normalmente, nos exames seletivos (PAS, Enem), as disputas são por poucas vagas concorridas e profissões vistas pelos estudantes respondentes como da “moda”, são elas: arquitetura, direito, enfermagem, medicina, psicologia. Observou-se a autoestima elevada desse grupo quanto às suas escolhas das graduações pretendidas, mesmo assim, muitos estudantes abandonam os seus respectivos cursos, por não terem continuidade na mesma linha de formação técnica em que eram cursistas.

4. Conclusões

Dos dados analisados, afere-se como sendo pequeno o número de estudantes da EPCT em instituições no DF que interromperam os seus estudos entre o nível médio e/ou superior. Isso reflete nas certezas de que a maioria dos respondentes pretende continuar a estudar e com previsão de conclusão em cursos de graduação, visando condições igualitárias com expectativas nas aspirações de trabalho e isenção no mercado profissional. Diante disso, entende-se haver possibilidades de geração de empregos na mesma área do curso técnico, em continuidade ao superior, como cursistas, conforme indicaram os resultados: 75,76% acreditaram que não se deve ignorar a demanda reprimida por profissionais mais qualificados e capacitados.

Nessa linha de pensamento, sintetiza-se que, no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras voltadas para a criação das EPCT como uma modalidade de ensino, os cenários revelados mostraram certa insuficiência na integração com os mais diversos órgãos e níveis de governo, bem como poucas articulações territorial, cultural e conceitual acerca dos níveis mais altos de estudos.

Mesmo com as limitações da pesquisa empreendida, vislumbra-se que as vozes dos atores desta pesquisa são importantes para se promoverem diálogos sobre a dicotomia entre educação e as aspirações trabalho, assim como debater na educação profissional, científica e tecnológica a construção de projetos de vida para a inclusão efetiva de estudantes da EPCT no ensino superior.

2022



Nessas vertentes, evidencia-se o relatório “Reimaginar os Nossos Futuros Juntos: um novo contrato social para a educação”, lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022), com metas ambiciosas de promover mudanças radicais a serem alcançadas por meio de uma iniciativa global, bem como repensar de como o conhecimento e a aprendizagem podem moldar o futuro da humanidade e do planeta. Esse documento é apresentado por seus idealizadores, com destaque para António Nóvoa, que faz um convite aos educadores, para que, em conjunto, promovam ações visando o futuro da coletividade, pensem na construção de um novo contrato social com os olhares voltados para o papel primordial da educação: consertar as injustiças e transformar as pessoas.

Referências

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Panorama da educação: destaques *do Education at a Glance* 2021. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/panorama-da-educacao-destaques-do-education-at-a-glance-2021>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - Sinajuve. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12852.htm. Acesso em: 10 jul. de 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de Janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Diário Oficial da União. seção 1, ed. 3. p.19. Brasília, DF, 6 jan. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 29 set. 2022.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27- 41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, C. A. C. Panorama mundial da educação profissional: desafios e respostas. Acervo do Sistema indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.sistemaindustria.org.br/handle/uniepro/190>. Acesso em: 21 set. 2021.

ROMANELLI, O. História da educação no Brasil (1930/1973). 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. S. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2015.

SAVIANI, D. Sobre a concepção de politécnica. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio: Fiocruz, 1989.

SURVEYMONKEY. Dicas para teste piloto: como verificar o design e as configurações. 2022. Disponível em: http://help.surveymonkey.com/articles/pt_BR/kb/Pilot-Test-Tips-How-to-verify-the-design-and-settings. Acesso em: 5 jun. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Portal Eletrônico Unesdoc Digital Library. Brasília- DF, 2022. 205p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000381115>. Acesso em: 24 ago. 2022.

2022



EVALUACIÓN DE RESULTADOS DEL PROGRAMA SEMESTRE CERO – UNIDOS A LA U

*Sandra Paola Nohavá Bravo, Corporación Gilberto Echeverri Mejía,
sandrapaolanohava@gmail.com*

*Julián Alejandro Gallego Villa, Facultad de Ciencias Humanas y Económica, Universidad
Nacional de Colombia, jagallegov@gmail.com*

Resumen.

El programa Semestre Cero - Unidos a la U es un programa de acompañamiento para el acceso a educación superior, que tiene como objetivo fortalecer las competencias básicas y transversales de estudiantes de grado décimo, undécimo o de recién egresados de la educación media, antes de su vinculación a la educación superior o al mundo laboral. El programa es liderado por la Corporación Gilberto Echeverri Mejía, en alianza con la Gobernación de Antioquia, la Función Universitaria Católica del Norte y la Universidad de Antioquia; y atiende, como población objetivo, a estudiantes rurales o de ciudades intermediadas y que residan por fuera de Medellín, la capital del departamento. En la versión del 2020, el programa benefició a 2.666 estudiantes de 75 municipios, a través de la formación en Razonamiento Lógico, Comprensión de Textos, Inglés, Emprendimiento y TICS y Proyecto de vida. La evaluación de resultados permitió concluir que se cumplieron con los objetivos propuestos para el programa y que se materializaron los resultados esperados: los beneficiarios obtuvieron un desempeño superior en la prueba Saber 11°, se obtuvo una tasa de acceso a educación superior del 42% y se ha registrado una tasa promedio de abandono temprano por cohorte del 13,6%. Por otro lado, y de acuerdo con un ejercicio de modelación, a partir de registros administrativos de la Corporación Gilberto Echeverri Mejía, del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se concluye que ser hombre, poseer conexión a internet, consumir leche, proteínas y frutas; trabajar y estar ubicado en la zona urbana de los municipios, eleva la probabilidad de transitar a educación superior en la ruralidad.

Palabras clave: Acceso, Fortalecimiento de Competencias, Ruralidad, Proyecto de Vida, Educación Media

1. Introducción

El programa Semestre Cero - Unidos a la U es un programa de acompañamiento para el acceso a educación superior, que tiene como objetivo fortalecer las competencias básicas y transversales de estudiantes de grado décimo, undécimo o de recién egresados de la educación media, antes de su tránsito a la educación superior o al mundo productivo. El programa es liderado por la Corporación Gilberto Echeverri Mejía, en alianza con la Gobernación de Antioquia, la Función Universitaria Católica del Norte y la Universidad de Antioquia; y atiende, como población objetivo, a estudiantes rurales o de ciudades intermediadas y que residen por fuera de Medellín, la capital del departamento. El programa se ha desarrollado durante 3 vigencias consecutivas, 2020, 2021 y 2022, atendiendo a

2022



más de 8.500 beneficiarios de 300 establecimientos educativos y de más de 110 municipios del Departamento, alcanzando una cobertura del 88% sobre la superficie departamental.

En su versión del 2020, y a pesar de la coyuntura generada por la pandemia de la COVID-19 y de las restricciones impuestas para la movilidad y el desarrollo de las actividades escolares, el programa se desarrolló de forma remota, mediante clases y acompañamiento virtual, para lo que fue necesario dotar a los participantes de conexión a internet, dadas las falencias identificadas en los beneficiarios que en su mayoría provenían de comunidades campesinas o rurales. El programa benefició a 2.666 estudiantes, con 144 horas de formación, divididas y organizadas en 6 módulos: Razonamiento Lógico, Comprensión de Textos, Inglés; Preparación para la Presentación de Pruebas, Emprendimiento y TIC's y Proyecto de vida. En cada módulo se hizo una revisión teórica y práctica de conceptos básicos, de modo que los estudiantes adquirieran habilidad y experticia en el manejo de temas y desarrollaran las competencias necesarias para presentar la prueba de estado y de admisión a las universidades y para que se engancharan con facilidad a los procesos de aprendizaje universitarios.

1.1. Marco teórico

Más allá de las barreras económicas, de las fallas estructurales del sistema educativo colombiano, que generan una brecha de conocimientos entre las competencias adquiridas en la educación media y las que se requieren para iniciar la formación universitaria, y de las dificultades económicas, existen otros factores que afectan los niveles de acceso a educación superior y que están relacionados con la inadaptabilidad y el abandono en este nivel educativo (Bravo & Mejía, 2010). En diversos estudios sobre los determinantes del acceso y el abandono de la educación superior (Sittichai, 2012; Van der Steeg et al, 2015; Rodríguez et al, 2021) se analiza cómo la motivación, la orientación vocacional, la búsqueda e interpretación de información sobre becas, préstamos y perfiles profesionales, afectan los niveles de acceso a educación superior y cómo estas variables influyen y desencadenan decisiones relacionadas con el abandono de la formación universitaria.

Sin embargo, es necesario precisar que el abandono universitario es un evento multicausal, que no posee las mismas características y que no es motivado por los mismos factores y que este, se puede diferenciar según el periodo en el que ocurre dentro de la trayectoria académica del estudiante: si el abandono ocurre entre el proceso de admisión y el inicio de clases, el abandono se denomina abandono precoz, si ocurre en los primeros semestres antes de la mitad de la duración estimada del programa, se denomina abandono temprano y por último, si ocurre tras haber adelantado más de la mitad del programa, se denomina abandono tardío (Castaño et. al, 2004).

En estos estudios se expone cómo la falta de acompañamiento, de orientación vocacional y de reflexiones en torno a la construcción del proyecto de vida, dificultan el tránsito, la adecuación, la inserción y la permanencia en educación superior. De igual forma, se concluye que la falta de información, vocación, gusto e interés por el programa que se selecciona son determinantes del abandono, principalmente en la etapa precoz y temprana de la trayectoria estudiantil. Entendiendo lo anterior y de la mano del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), en 2018, se comenzaron a implementar los programas de acompañamiento para el acceso a educación superior en las poblaciones rurales de Antioquia.



1.2. Metodología

Según la cadena de valor de la gestión pública, que permite determinar si un programa o proyecto dio solución a un problema público real o potencial, se pueden llevar a cabo varios tipos de evaluación, que se realizan en diferentes momentos, con diferentes alcances, objetivos y metodologías. De acuerdo con Arenas (2021), que sigue la metodología del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), existen tres tipos de evaluación que se realizan en la etapa de resultados de la cadena de valor: la evaluación de resultados, con la que se busca verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos; la evaluación de impacto, con la que se busca determinar el impacto de la implementación sobre los resultados obtenidos y la evaluación de costo-beneficio, que busca relacionar el impacto con los costos incurridos en la realización del programa.

El objetivo de este trabajo es presentar las conclusiones obtenidas en la evaluación de resultados del programa Semestre Cero – Unidos a la U y para ello se sigue la metodología sugerida por Arenas (2021), según la cual, con la evaluación de resultados se “busca verificar el grado de cumplimiento de los objetivos o resultados esperados —intermedios, finales y de largo plazo—, de un programa, es decir, es la comprobación respecto a si el programa contribuyó a la solución del problema o la necesidad que lo originó, y en qué medida”. Esta metodología sugiere que la evaluación de resultados se debe realizar sobre indicadores de desempeño que permitan estimar el logro de los objetivos del programa, sobre indicadores que den cumplimiento del propósito y el fin.

Para el caso del programa Semestre Cero – Unidos a la U se plantearon los siguientes objetivos y resultados finales esperados (Figura 1):

Objetivos	Mejorar el desempeño de los beneficiarios en la prueba Saber 11°	Incrementar los niveles de tránsito a educación superior entre el grupo de beneficiarios	Disminuir las tasas de deserción temprana
Resultado final esperado	Desempeño superior al promedio de los estudiantes no participantes	Transito inmediato a la educación superior por encima del 32%	Tasa de deserción temprana por debajo del 25%

Figura 1. Objetivos y resultados finales esperados del programa Semestre Cero – Unidos a la U

En la siguiente sección se realiza un análisis del cumplimiento de cada objetivo propuesto. De igual forma, en el trabajo se busca dar a conocer los resultados de un ejercicio de modelación realizado con los datos de los estudiantes que participaron del programa y que accedieron a educación superior y tiene como objetivo caracterizar la población rural que transita a educación superior e identificar las variables que potencian el acceso.

2. Resultados y discusión

2.1. Resultados en las pruebas de estado -Saber 11°

La prueba de estado, prueba Saber 11°, es una evaluación estandarizada aplicada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) a los estudiantes que se encuentran

2022



próximos a finalizar la educación media y evalúa el desempeño alcanzado por los estudiantes según un conjunto de competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (ICFES, 2020). El resultado que un estudiante obtiene en la prueba se suele utilizar como variable indicadora del desarrollo de competencias y la comparación de resultados agregados entre establecimientos educativos se suele utilizar como medida de calidad académica.

En cuanto a los resultados obtenidos en la prueba por los beneficiarios del programa, los estudiantes obtuvieron resultados sobresalientes. De los 2.666 estudiantes participantes, el 86% presentó la prueba y comparando los resultados de los beneficiarios con los resultados de los estudiantes que no participaron, pero que estudian en el mismo municipio y que son de un establecimiento educativo de igual naturaleza, se observó que los beneficiarios obtuvieron, en promedio y con menor variabilidad, mejores resultados, tanto en las pruebas individuales como en el puntaje global.

2.2. Resultados en los procesos de tránsito a la educación superior

De los 2.666 participantes del programa, el 42% (1.121) ha ingresado a algún programa de educación superior, sea de formación técnica profesional, tecnológica o universitaria. En relación con el tiempo transcurrido para acceder a educación superior, el 33% (883) accedió al año siguiente de haberse graduado y el 22% ha accedido a lo largo del 2022. Con respecto a las Instituciones de Educación Superior (IES) de destino, 9 concentran el 70% de los matriculados y llama la atención que el Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA³², agrupe el 31% de los estudiantes matriculados.

A continuación, se presentan algunas características relacionadas con los estudiantes que accedieron a educación superior: sobre el nivel de formación, el 57% de los estudiantes se matriculó en un programa de formación universitaria, que concede un título profesional y que posee una duración estimada de entre 4 y 5 años, el 40% se matriculó en un programa tecnológico, con una duración de entre 2 y 3 años y el 3% se matriculó en programas técnicos, con una duración igual o inferior a un año. En consideración a las IES de destino, el 72% ingresó a instituciones de carácter público y el 28% a instituciones privadas, con un promedio de derechos de matrícula de 800 USD/por semestre. Por otro lado, para matricularse en la universidad, los beneficiarios se movilizaron 100 km, en promedio, desde sus lugares de residencia, lo que hace necesario un cambio de municipio o grandes jornadas de movilización periódica para recibir las clases.

2.3. Abandono temprano en la educación superior

Al analizar la tasa de abandono por cohorte de los beneficiarios que accedieron a educación superior se concluye que la tasa incrementa a medida que transcurren los períodos académicos, es decir, a medida que incrementan los períodos de matrícula más estudiantes toman la decisión de abandonar,

³² El SENA es un establecimiento educativo público que oferta programas para la formación en oficios, cursos cortos, de formación complementaria y algunos programas profesionales. Esta institución se caracteriza por poseer una amplia cobertura en la zona rural del país y dada su política de gratuidad y su laxa política de admisión, se configura como la única opción posible para muchos estudiantes que residen en zonas dispersas y alejadas de los grandes centros poblados.



lo que es acorde con la teoría y con una gran cantidad de estudios empíricos y datos disponibles al respecto (Tabla 1). Por otro lado, sólo han transcurrido 3 períodos académicos universitarios desde que finalizó el programa, por lo que sólo se pueden hacer estimaciones sobre tasas de abandono temprano. Aunque en Colombia no se dispone de datos gubernamentales sobre este tipo de abandono, los resultados se pueden comparar con datos empíricos calculados por universidades e investigadores independientes (Oficina de Planeación y Calidad Institucional, 2020; Rodríguez, 2019; Guerrero, 2018). La revisión de estos datos permite concluir que la deserción temprana de los beneficiarios del programa es menor a la registrada en los artículos revisados, presentando una diferencia porcentual de, según la investigación, de entre -5 y -15%.

2.4. Determinantes del acceso a educación superior en la ruralidad

Dado que la condición de matriculado en educación superior se puede categorizar como una variable dicotómica, que toma dos posibles valores, 1 para los matriculados y 0 para los no matriculados, para modelar los determinantes del acceso a educación superior en la ruralidad se usa un modelo de respuesta binomial y una función de enlace logit, es decir, una regresión logística.

Tasas de deserción por cohorte

Periodo	Nuevos estudiantes matriculados en educación superior	Abandono acumulado al 2022-2S	Tasa de abandono por cohorte
2020-2S	58	9	15%
2021-1S	501	82	16%
2021-2S	328	34	10%
2022-1S	220	En Colombia, se considera que un estudiante abandona cuando no matricula por más de dos períodos consecutivos. Por lo tanto, para estos períodos no se puede calcular tasas de abandono.	
2022-2S	7		
Total	1.121	125	11,1%

Tabla 1. Tasas de deserción por cohorte de los beneficiarios de Semestre Cero – Unidos a la U que ingresaron a educación superior

Para la estimación del modelo se utilizó una base de datos compuesta por 81 variables y 2.327 registros, que corresponde a la cantidad de beneficiarios que presentó la prueba Saber 11° durante el 2020 y la cual es producto de un cruce de bases de datos entre la Corporación, el MEN y el ICFES. La base de datos relaciona a cada estudiante que participó del programa con un vector de variables, entre personales, familiares, académicas e información sobre su matrícula en instituciones de educación superior. Tras realizar un análisis de multicolinealidad y con el objetivo de analizar variables asociadas a los hábitos e intereses, se seleccionaron y categorizaron las siguientes variables (Tabla 2):

2022



Categorización de variables

Variable	Categorización	Variable	Categorización
Género	0 si es hombre	Consumo de proteína	0 si consume proteína máxima dos veces a la semana
Etnia	0 si no se identifica con una etnia	Consumo de frutas	0 si consume fruta máxima dos veces a la semana
Internet	0 si no posee conexión a internet	Trabajo	0 si no trabaja
Libros	0 si lee 10 o menos libros durante el año	Área del colegio	0 si el colegio está ubicado en la zona rural
Consumo de leche	0 si no consume leche		

Tabla 2. Variables seleccionadas para la construcción del modelo

La selección final de variables fue producto del testeo simultáneo de varios modelos, de la comprobación de supuestos sobre los residuales y tuvo como apoyo un software estadístico que produjo la mejor combinación de variables que se ajustaban al modelo y a los datos. Como conclusión, el modelo nos permite afirmar que existe evidencia estadística suficiente para asegurar que en la ruralidad de Antioquia las mujeres poseen menor probabilidad que los hombres para acceder a educación superior y que el acceso a internet, leer más de 10 libros al año, consumir leche; proteínas y frutas, trabajar y estar ubicado en la zona urbana de los municipios, incrementa la probabilidad de transitar a educación superior (Tabla 3):

Estimaciones del modelo

Coefficientes	Estimación	z-value	pr(> z)	Significancia
Intercepto	2.63	54.99	<2e-16	***
Género1	0.16	9.026	<2e-16	***
Etnia1	1.25	17.911	<2e-16	***
Internet1	-0.83	-41.248	<2e-16	***
Libros1	-0.23	-13.28	<2e-16	***
Consumo de leche1	-0.29	-8.14	3.77e-16	***
Consumo de proteína1	-0.27	-13.69	<2e-16	***
Consumo de frutas1	-0.10	-6.02	1.67e-09	***
Trabajo1	0.26	14.02	<2e-16	***
Área del colegio1	-0.65	-25.31	<2e-16	***

*** significancia al 0.001

Tabla 3. Resultados del modelo sobre los determinantes del acceso a educación en la ruralidad

Descritos los anteriores resultados, se puede concluir que con la implementación del programa se alcanzaron los objetivos y las metas propuestas para el programa. De igual forma, se puede afirmar que existe una relación positiva entre la participación en el programa y la obtención de mejores

2022



resultados en las pruebas de estado, la obtención de tasas de acceso a educación superior por encima del 32% y la obtención de tasas de abandono por debajo del 25%. La anterior afirmación no representa una relación de causa-efecto, sino que describe el comportamiento conjunto entre dos fenómenos, ya que para determinar el impacto del programa sobre estas variables es necesario diseñar y llevar a cabo una evaluación de impacto.

Sin embargo, en el ejercicio de implementación del programa se identificó que los estudiantes poseen información difusa e inexacta sobre las posibilidades de acceso a educación superior, que no conocen los mecanismos de admisión y que no identifican la poca oferta disponible en sus municipios de residencia o en los municipios próximos. Simultáneamente, también se identificó que los estudiantes no poseen claridad sobre sus gustos, intereses y habilidades, y que, dadas las condiciones socioeconómicas de las familias en la ruralidad, la mayoría de los estudiantes manejan una disyuntiva entre acceder a educación superior y vincularse al mercado laboral para atender las necesidades básicas de la subsistencia (Gaviria, 2017; Tenjo & James, 2018).

Bajo este contexto, cuando los estudiantes acceden a educación superior, la persistencia de esta problemática desencadena problemas emocionales y de integración, lo que propicia la toma de decisiones relacionadas con la suspensión y con el abandono temporal o definitivo de las aulas (Erazo & Rosero, 2021). En este punto toma relevancia la asistencia a programas de acompañamiento como elemento protector para evitar el abandono, ya que el fortalecimiento de competencias académicas, la participación en programas de orientación vocacional y la reflexión en torno a la construcción del proyecto de vida son estrategias que promueven la permanencia de los estudiantes en educación superior (Prieto & Toloza, 2017).

3. Conclusiones

Como conclusión, la participación de los estudiantes en el programa Semestre Cero – Unidos a la U contribuyó para que los estudiantes obtuvieran buenos resultados en la prueba de estado, para que el 42% de los participantes accediera a educación superior y al parecer, ha generado efectos positivos sobre la decisión de permanecer en los programas seleccionados y en educación superior. Esto configura a los programas de acompañamiento como una estrategia para potencializar las habilidades de los estudiantes de la media y para dotar a los estudiantes de herramientas con el fin de evitar el abandono universitario. Por otro lado, se concluye que la probabilidad de acceder a educación superior por parte de la población rural se incrementa cuando se es hombre, cuando se leen al menos 10 libros al año, cuando se trabaja; cuando se posee conexión a internet y cuando se adiciona a la canasta alimenticia productos como leche, proteínas y frutas. De igual forma se concluye, que más allá de la alimentación y de otras limitaciones económicas, la distancia del municipio de residencia a municipios con oferta académica amplia y variada es una variable que influye sobre los niveles de acceso a educación superior en la ruralidad.

Referencias

Arenas, D. (2021). Evaluación de programas públicos. CEPAL. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11362/46795>

2022



Bravo, M., & Mejía, A. (2010). Los retos de la educación superior en Colombia: una reflexión sobre el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista Educación En Ingeniería*, 5(10), 85–98. Recuperado de: <https://doi.org/10.26507/rei.v5n10.101>

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2004) Deserción estudiantil universitaria: Una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de economía*, 60, 39-65.

Erazo, F., & Rosero, E. (2021). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 591-606. Recuperado de: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.198>

Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista educación y ciudad*, (33), 53-62.

ICFES. (2020). Guía de orientación Saber 11o, 2021-1S.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: elementos para su diagnóstico y tratamiento.

Ministerio de Educación de Colombia. (2018). Plan Rural de Educación Superior: estrategias de fortalecimiento de capacidades para el desarrollo territorial.

Prieto, J., Sonza, A. & Toloza, J. (2017). Programas de acompañamiento estudiantil desde la orientación vocacional en la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2605>.

Oficina de Planeación y Calidad Institucional. (2020). Cifras de deserción de la Universidad de Santander -UDES.

Rodríguez, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, (51). <https://orcid.org/0000-0002-4230-2539>

Rodríguez, D. (2021). Análisis de la deserción escolar por localidades en Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80914>

Sittichai, R. (2012). Why are there dropouts among university students? Experiences in a Thai University. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 283-289.

Tenjo, J., & Jaimes, C. (2018). Ingresos y educación en el sector rural colombiano. *Revista de Economía Institucional*, 20(38), 209-233. <https://doi.org/10.18601/01245996.v20n38.09>

Van der Steeg, M., van Elk, R., & Webbink, D. (2015). Does intensive coaching reduce school dropout? Evidence from a randomized experiment. *Economics of Education Review*, 48, 184-197. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.07.006>

2022



FORTALECIMIENTO DEL ROL ORIENTADOR EN CONTEXTOS COMPLEJOS PARA FAVORECER LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Karina García C., Universidad Católica de Temuco, kgarcia@uct.cl

Resumen.

En este documento, compartiremos la experiencia de creación e implementación del piloto de un modelo de orientación vocacional elaborado a partir del trabajo que ha realizado el Programa PACE de la Universidad Católica de Temuco en conjunto con sus comunidades educativas. El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) en Chile, busca promover la equidad en el acceso mediante mecanismos que contrapesen el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos, facilitando el progreso y titulación de los estudiantes que ingresen a la educación terciaria, a través de acciones permanentes de acompañamiento y apoyo, en 36 establecimientos de distinta complejidad y diversos contextos interculturales de la novena región de La Araucanía.

Debido a lo anterior, las acciones de acompañamiento propuestas buscan favorecer en los estudiantes su desarrollo integral, a través del fortalecimiento de competencias y habilidades transversales (cognitivas, intrapersonales e interpersonales) que ayuden a la construcción de sus proyectos de vida, reconociendo en ellos su dimensión individual, emocional, social, cultural y territorial. En este sentido, la Orientación Vocacional comprendida desde contextos complejos, cobra real importancia considerando que el establecimiento tiene un gran impacto en la vida de cada uno de los estudiantes, ya que muchas veces, en la comunidad educativa se encuentran los principales referentes y mediadores de información significativa para su desarrollo. Es así como, desde nuestro rol como profesional PACE nos sumamos a la labor orientadora, manteniendo contacto con aquellos establecimientos y, principalmente, con los Orientadores como líderes del proceso.

Con relación a lo mencionado, emerge la idea de desarrollar este modelo de orientación el cual se construye a partir de las experiencias de trabajo entre el Programa PACE UCT y los establecimientos, como una respuesta a la necesidad de generar acompañamientos en orientación vocacional situado en su contexto sociocultural. Este se traduce en un recurso llamado Propuesta Didáctica para la Orientación Vocacional, la cual, busca apoyar al Orientador y/o Profesor jefe en el proceso de entregar orientación vocacional. De manera tal que puedan construir en conjunto las bases de su proyecto de vida de manera analítica y reflexiva, en base a decisiones conscientes y responsables, que se fundamentan en las estrategias sugeridas, de acuerdo con sus posibilidades y oportunidades.

La siguiente Propuesta Didáctica, presenta una serie de momentos basados en las características principales del ciclo vital, que se consideran cruciales para abordar en la etapa final del periodo escolar de los estudiantes, por medio de estrategias narrativas, colaborativas, dialógicas y metacognitivas. Para 3° medio, los momentos apuntan al autoconocimiento, fortalecimiento de su

2022



identidad sociocultural y sentido de pertenencia. En 4° medio los momentos transitan desde tomar decisiones, fomentar la autogestión, evaluar las bases de su proyecto de vida y trabajar aquellas habilidades y competencias que los acompañarán en su vida, una vez egresados de la Enseñanza Media.

Finalmente, se puede señalar que el objetivo de las acciones de acompañamiento, así como también la tarea de fortalecer el rol del orientador en los establecimientos educacionales, es apoyar la construcción de las bases del proyecto de vida de los estudiantes, a través del ejercicio reflexivo permanente. De esta manera, se espera apoyar la ampliación de sus expectativas con miras en la continuidad de estudios, además del desarrollo algún oficio, y/o prácticas culturales. Es así como se promueve la toma de decisión informada, que pueda evitar o disminuir factores de riesgo que atenten directamente en la búsqueda y claridad vocacional de los estudiantes y, que, en definitiva, pueda constituirse en un elemento que desencadene el abandono y deserción de sus estudios superiores.

Palabras Clave: Orientación Vocacional, Modelo de Orientación, Prácticas de Acompañamiento, Proyecto de Vida, Deserción, Abandono.

1. Introducción

Es importante mencionar que en el año 2019 se conmemoraron 25 años de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca. La relevancia de hacer mención de este acontecimiento, radica en que en aquella instancia gobiernos y organizaciones internacionales, establecen de mutuo acuerdo un Marco de Acción, el cual reconoce la importancia de la inclusión en la educación, el que, además, invita y desafía a las escuelas a asegurar el derecho a una educación de calidad, equitativa y efectiva a todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de sus características físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. En este sentido, la educación inclusiva sería la vía más adecuada para contribuir a modificar actitudes discriminatorias y, colateralmente, para construir una sociedad más justa. A su vez, este Marco Acción asociado a las necesidades educativas especiales, fue el precedente que posteriormente dio lugar a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad–CDPD– (ONU, 2006)

En este mismo Marco de Acción, Chile responde al llamado de una educación inclusiva, a través de la promulgación de la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar en el 2015, que busca avanzar hacia un sistema educacional más inclusivo a través de la eliminación de la selección en los procesos de admisión, poner fin al copago en establecimientos que reciben subvención del Estado y regular la admisión escolar, por medio de un sistema único y centralizado de admisión. Complementariamente, y responsabilizándose de una distribución más equitativa y heterogénea de la matrícula, la ley establece también la necesidad de que todas las comunidades educativas desarrollen “planes de apoyo a la inclusión”.

Finalmente, situado en nuestro contexto laboral, lo anteriormente expuesto se encuentra en directa relación con el Plan de acompañamiento que define las líneas de acción del Programa PACE UC Temuco. Específicamente, se presenta una Propuesta para la Orientación Vocacional que promueve que el Orientador y/o Profesor Jefe acompañe a sus estudiantes para que puedan construir las bases de su proyecto de vida de manera analítica y reflexiva, en base a decisiones conscientes y

2022



responsables, que se fundamentan en estrategias de carácter dialógico, vivencial y reflexivas. Además, este recurso se sustenta en dos sellos que lo caracterizan, que son la Interculturalidad y la Inclusión, los cuales están en consecuencia con la formación humanista, cristiana y en la diversidad que promueve la UC Temuco. De esta manera, se fomenta el respeto a la diversidad de opiniones, valorando cada una de ellas como aporte a un diálogo democrático generado en el aula, expresándose, además, en la implementación de diversas estrategias de participación y aprendizaje. Esta Propuesta Didáctica pretende una participación amplia y sin discriminación alguna para todos los estudiantes, independiente de su origen, nacionalidad, género, condición migratoria, capacidades diferentes o situación socioeconómica, la cual se encuentra alineada con el Marco de Acción y la Ley 20.845 de Inclusión Escolar.

1.1 Orientación vocacional en contextos complejos

En relación a la discusión de las prácticas inclusivas en el contexto educativo, hay un ámbito de la formación integral de los estudiantes, que releva aún más, la importancia de atender a la diversidad en el aula, siendo esta, la Orientación Vocacional. Su propósito es fortalecer habilidades y competencias en los estudiantes, pero, además, contribuir al desarrollo de la consciencia de sí mismo, para conocer las potencialidades y las barreras de cada uno, con la finalidad de tomar mejores decisiones vocacionales, para contribuir al proyecto de vida personal. Desde los inicios de la humanidad, la orientación, ha sido una respuesta a la búsqueda para definir certezas sobre la propia existencia, con el objeto de cimentar un sentimiento de pertenencia y bienestar y, por ende, estimular la autorrealización individual o colectiva (Ormaza, 2019). Sin embargo, acorde a Santana y Vigueras (2019), cuando hablamos de Orientación Vocacional, esta tiene el propósito de contribuir directamente a generar una fuerza laboral motivada. Lo anterior se debe, según, Clark, en Benavides et al., (2014) a las teorías económicas que ven a las personas al margen de lo que aspiran por ellos mismos, dirigiéndose a elegir su ocupación por el auge que estas adquieren en la sociedad, en dependencia a sus ventajas económicas y de poder, lo que causa desmotivación porque las personas no son conocedoras de su perfil ocupacional. Esta mirada positivista, como corriente filosófica imperante, trae la tendencia de aplicar test vocacionales, como instrumento único que promueve la elección de una carrera universitaria, en ausencia de una relación entre aspectos internos y externos (Ochoa, 2018). En este sentido, la sociedad de trabajo, degrada al ser humano a meros animales trabajadores, que construyen su proyecto de vida en relación a cumplir solo dicha función: trabajar para alcanzar (Chul Han, 2017, como se citó en Ormaza, 2019). En otras palabras, la historia demuestra señales que la Orientación Vocacional estaba al servicio de responder a las demandas de una sociedad basada en un modelo económico, mermando el desarrollo del verdadero potencial del ser humano, finalidad que debiese tener el proceso de orientación.

Actualmente, la influencia de la orientación durante los procesos de construcción de proyectos de vida se sustenta en los cambios socio-históricos que han moldeado las vidas individuales y de las distintas generaciones y, en ese sentido, un enfoque holístico de la orientación explica de una manera lógica, comprensible y accesible al estudiante, cuáles son los motivos reales por los cuales está eligiendo lo que quiere o lo que piensa que es mejor para él y su entorno (Blanco, 2011 como se citó en Ormaza, 2019; Luviano, 1979). Acorde a lo anterior, Canessa (s/f); Navarro en Santana y Vigueras, (2019), promueven ciertos principios y capacidades que debiese promover la Orientación Vocacional,

2022



los cuales son: el principio de prevención, para prever y anticiparse a los problemas; el principio de desarrollo, dirigido al desarrollo integral y a favorecer la consciencia de sí mismo; el principio de intervención social, donde se consideran las condiciones ambientales y contextuales; responsabilizar para el ocio y los estilos de vida cambiantes, pues influyen en su toma de decisiones; el principio de fortalecimiento personal para modificar las estructuras y sistemas que impiden el desarrollo de los menos favorecidos a nivel económico como cognitivo; formar en la flexibilidad y la adaptabilidad; y, animar siempre a cada persona a ser, a elegir ser el mismo a buscar la infinitud de formas de ser y expresarlas integradamente en su vida laboral, académica y social. En otras palabras, la orientación vocacional debe estar dirigida a alcanzar el máximo potencial de todos, valorando las diferencias individuales, considerando su desarrollo personal en términos de autoconocimiento y autovaloración, para favorecer la toma de decisiones vocacionales que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa.

En respuesta a lo anterior, emerge desde el Programa PACE UCT, una Propuesta didáctica para la Orientación Vocacional, que tiene como objetivo acompañar a los estudiantes a establecer las bases para la construcción de su proyecto de vida, entendiéndose éste, como un proceso dinámico y constante, considerando sus valores, intereses, condiciones, capacidades y posibilidades futuras, de tal forma que puedan tomar decisiones con información pertinente y planificada, de acuerdo a su contexto territorial y cultural. Este recurso presenta una serie de momentos basados en las características principales del ciclo vital del estudiante que se consideran cruciales para abordar en la etapa final del periodo escolar, por medio de estrategias narrativas, colaborativas, dialógicas y metacognitivas, el cual se caracteriza además, por dos sellos que promueve la UC Temuco, los cuales son la inclusión y la interculturalidad. Es así como se invita a los establecimientos en convenio a participar de un piloto de implementación, para el periodo 2021, de esta propuesta didáctica. Se comienza por evidenciar las creencias y valores que subyacen a las prácticas inclusivas de la comunidad educativa, por medio del diálogo reflexivo y la codocencia, para fortalecer una visión compartida de la inclusión escolar, que sienta las bases para replantear la Orientación Vocacional de la mano con la implementación de la Propuesta didáctica. Por esta razón, se propone un plan piloto que contempla las siguientes fases:

Tabla 1: Plan piloto de la Propuesta Didáctica para la Orientación Vocacional

PLAN PILOTO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA OV			
Objetivo General: Diseñar e implementar un plan piloto de la propuesta didáctica de la OV, a través de la participación de la Red de Orientadores, a fin de extender su implementación gradual a los 36 establecimientos adscritos al programa PACE de la UC Temuco.			
FASES	FASE 1 Construcción y difusión del plan piloto.	FASE 2 Implementación del Plan piloto.	FASE 3 Evaluación participativa
Objetivos Específicos	Diseñar el plan piloto de la propuesta didáctica de la OV mediante un plan de acción que describa los tiempos y actividades a seguir. Difundir el plan piloto de la propuesta didáctica de la OV	Implementar el plan piloto de la propuesta didáctica de la OV en las 4 zonas de la Red de Orientadores mediante sesiones virtuales en concordancia con la situación sanitaria de la región.	Evaluar el plan piloto de la propuesta didáctica de la OV en las 4 zonas de la Red de Orientadores mediante metodologías participativas para la mejora de la implementación.

2022



PLAN PILOTO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA OV			
	mediante reuniones con la Red de orientadores y profesionales PEM que acompañan a estos establecimientos del plan piloto.		
Actores	comisión trabajo con red (Red y comisión profesionales PEM	Comisión, red y facilitadores de cada establecimiento	Comisión, red de orientación y facilitadores de cada establecimiento, estudiantes y profesores jefes
Tiempos sugeridos	ABRIL – MAYO Junio (entrega del material)	II SEMESTRE	DICIEMBRE – ENERO Entrega de informe final del Plan piloto.

Fuente: elaboración propia Comisión Red de Orientadores PACE UCT

2. Resultados

Respecto a los resultados preliminares, se puede comentar que 3 de los 36 establecimientos invitados aceptaron participar del plan piloto de implementación de la Propuesta didáctica para la orientación vocacional. Los establecimientos participantes de la región de La Araucanía fueron el Liceo Metodista La Granja de Nueva Imperial, Liceo Bilingüe Amul Kewun y el Liceo Público Trovolhue, los cuales comparten la modalidad de estudio Técnico Profesional con una alta tasa de vulnerabilidad y población de comunidades Mapuches. Igualmente, los tres establecimientos educativos declaran que es una debilidad en sus planes de orientación, acompañar las decisiones vocacionales de sus estudiantes y manifiestan que la Propuesta didáctica para la orientación vocacional, es una herramienta que viene a complementar y apoyar sus procesos actuales, además de dar valor al trabajo orientador de quienes cumplen el rol de Orientador en sus establecimientos.

Los establecimientos participantes lograron realizar un levantamiento de necesidades en torno a la orientación vocacional en su contexto, de esta manera, adaptar los Momentos sugeridos en la Propuesta didáctica y planificar la implementación de los mismos en colaboración con el Profesional PACE que acompaña al liceo. Los Momentos seleccionados, accidentalmente, iniciaron en los tres liceos con el Momento de Conocernos, el cual tiene como objetivo conocer y valorar el rol del orientador vocacional, a través de estrategias colaborativas e individuales, favoreciendo la construcción de las bases de su proyecto de vida, lo que revela la necesidad en común de conocer el rol en las comunidades educativas, y reconocer que los estudiantes no identifican quien es su Orientador y para qué se pueden acercar a él o ella.

Después de la implementación, los Orientadores participantes, declararon sentirse agradecidos de contar con una herramienta didáctica adaptable y familiar a su contexto, e igualmente desafiados a incluir las acciones propuestas en su Plan de Orientación de manera permanente valorando positivamente el documento. De la misma manera, pudieron identificar algunos obstaculizadores durante su implementación como la falta de tiempo para planificar atendiendo a cada necesidad detectada, al respecto, agregar además, que solo se cuenta con una hora pedagógica de 45 minutos a la semana para la asignatura de Orientación, y es utilizada para una variedad de acciones que no son únicamente propias de orientación, tales como problemáticas de convivencia, planificación de actividades, entre otros.

2022



Igualmente, se recoge información de la evaluación de proceso de la implementación en los establecimiento del plan piloto. Para realizar esta acción, se sistematizan los diálogos emergidos por parte de los Orientadores, Profesores jefes y Directivos en relación a la implementación del plan piloto. Además de las producciones de los y las estudiantes de los momentos realizados. Es así como todos los participantes pudieron ser parte de procesos reflexivos que buscan la mejora permanente de los procesos de acompañamiento que ya se realizan en sus establecimientos a la luz de la Propuesta Didáctica para la Orientación Vocacional, de manera contextualizada, con el fin de apoyar la construcción de las bases del proyecto de su vida.

Se destaca en los resultados de evaluación del proceso de implementación, el consenso general de equipos directivos, docentes y estudiantes de los liceos participantes, de que la Orientación Vocacional es un proceso necesario y urgente. Los protagonistas coinciden que este proceso es capaz de promover el autoconocimiento de forma analítica y reflexiva, buscando la toma de decisiones vocacionales conscientes y responsables y, por lo tanto, la figura del Orientador se presenta como un rol esencial en los centros educativos como líder de este proceso, y que no se debe difuminar entre un sin fin de tareas que no son propias a su rol.

3. Conclusiones

De la implementación piloto de la Propuesta Didáctica para la Orientación Vocacional podemos concluir que, los tres liceos buscan la mejora permanente en sus procesos de acompañamiento en la orientación vocacional, y al respecto, que valoran positivamente el haber recibido una herramienta didáctica que busca apoyar la decisión vocacional de sus estudiantes desde y en su contexto, considerando su dimensión individual, emocional, social, cultural y territorial, lo que la diferencia de otros documentos estandarizados a nivel nacional. Agregar que, siendo este un documento flexible, puede adaptarse aún más específico a cada establecimiento.

Por otra parte, se debe concluir que el rol del Orientador se presenta como un profesional de la educación que debe estar permanentemente relevando su rol frente a sus directivos, estudiantes y pares, ya que su quehacer orientador, muchas veces se diluye en tareas de otras áreas como la Convivencia escolar o Inspectoría general restando tiempo al logro de sus objetivos propios de su rol como lo es acompañar los procesos de orientación vocacional, entre otros. Lo anterior, moviliza a los Orientadores a formar redes de apoyo para reflexionar en conjunto de su quehacer, compartir experiencias y promover instancias de trabajo colaborativo, acercando a la orientación a toda la comunidad educativa. Este apoyo se ha visto reflejada concretamente en una Red de orientadores de los establecimientos con convenio PACE que, entorno a la implementación de la propuesta didáctica, ha liderado diversos encuentros entre Orientadores, Equipos directivos y Padres y apoderados como actores fundamentales en la decisión vocacional de sus hijos y pupilos.

Algunos desafíos que la implementación piloto nos presenta son, inicialmente, acercar el rol del Orientador a los estudiantes, quienes no identifican quién es su orientador, qué hace y para qué pueden recurrir a él. Lo anterior, a la problemática asociada a que sus acciones no siempre son propias a su rol. Es así cómo, se espera sensibilizar a los equipos directivos respecto a la importancia del rol y como este puede influir en el proyecto de vida de los estudiantes, a través de acciones concretas como declararlo en su PEI y otras acciones colaborativas con el resto de la comunidad educativa (Docentes,

2022



Padres y Apoderados, redes de apoyo, entre otros). Consecutivamente, como Programa PACE, se presenta el desafío de sensibilizar del rol no solo a los liceos interesados, sino que a todas las comunidades educativas que están en convenio, a través de acciones permanentes que involucren al rol con todos los liceos y fortaleciendo la Red de orientadores existente en el Programa, potenciando las acciones que ya se han realizado y promoviendo la autonomía de la misma Red, para que las acciones emerjan desde la propias necesidades detectadas desde Red en sus establecimientos, más que de propuestas planificadas desde el Programa PACE.

Referencias

Benavides et al., (2014): «Rol de padres de familia en la elección vocacional de estudiantes de los octavos, novenos y décimos años de educación básica del colegio Fernando Chávez de Quinchuquí durante el año lectivo 2008-2009», tesis de licenciatura, Universidad Técnica del Norte, Ibarra.

Canessa, L. (S.f). El Contexto Actual de la Orientación Vocacional. Educrea. <https://educrea.cl/contexto-actual-la-orientacion-vocacional/>

Ley n. 20.845, 29 de mayo de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Santiago de Chile, 2015b.

Luviano, V. (1979). LA ORIENTACION VOCACIONAL COMO UN MODELO DE CAMBIO DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO. Extracto de la ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Orientación Vocacional en Educación Media Superior.

Ochoa, S. (2018). Orientación vocacional. Entre el deseo, el contexto y la historia. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 9, No. 1, 134-149. DOI: <https://dx.doi.org/10.18175/VyS9.1.2018.08>

ONU, Asamblea General (2006). Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Ormaza, P.(2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos. Revista Ciencia UNEMI Vol. 12, No 30, Mayo-Agosto 2019, pp. 87 - 102. <http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp87-102p>

Santana, G., y Vigueras, J. (2019). Hacia un Sistema Virtual de orientación vocacional. Revista Cubana de Educación Superior, 38(3), e11. Epub 01 de diciembre de 2019. Recuperado de <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/310>

2022



INGRESO Y PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE ESTABLECIMIENTOS PACE QUE UTILIZAN LA VÍA REGULAR DE INGRESO: POSIBLES EFECTOS DEL PROGRAMA Y CONSECUENCIAS EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO.

Ma Claudia Cecchi, Universidad de Santiago, claudia.cecchi@usach.cl
Mirza Villarroel Jorquera, Universidad de Santiago, mirza.villarroel@usach.cl
Loreto Urbina Rodríguez, Universidad de Santiago, loreto.urbina@usach.cl
Ma Francisca Cornejo, Universidad de Santiago, maria.cornejo@usach.cl
Pablo Fredes, Universidad de Santiago, pablo.fredes@usach.cl

Resumen.

La Universidad de Santiago de Chile, USACH, es una institución históricamente comprometida con el acceso de los grupos excluidos de la educación superior. Luego de la larga interrupción que significó la dictadura militar, la USACH retoma, en la década de los 90, el compromiso con la inclusión a través de iniciativas de acción afirmativa hacia estudiantes de contextos mayormente marginados del acceso a la educación superior, uno de las cuales es el Programa de Acceso a la Educación Superior, PACE. PACE es una política pública del estado de Chile iniciada en 2014, cuyo objetivo es aportar a la restitución del derecho a la educación superior de estudiantes de educación media destacadas/os, provenientes de contextos vulnerables. El programa, organizado y financiado por el Ministerio de Educación, y ejecutado por Instituciones de Educación Superior, considera acciones de preparación en los establecimientos escolares adscritos al programa, y el aseguramiento de cupos, por parte de las 29 instituciones de educación superior participantes del programa.

El año 2014 la USACH se incorporó al programa, acompañando a estudiantes de 3ro y 4to medio de 13 establecimientos escolares, de los cuales 126 estudiantes ingresaron a la USACH el año 2016. Estos estudiantes ingresaron a diversas carreras utilizando el cupo PACE, es decir, habiendo cumplido con los requisitos para ello: pertenecer a un establecimiento educacional adscrito al programa, estar en el 15% superior de notas de su generación, haber participado del acompañamiento del programa en 3ro y 4to medio, y haber rendido la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

El año 2016, 126 estudiantes ingresaron mediante este Cupo; estudiantes que no habrían podido ingresar por la vía regular de ingreso. Sin embargo, a partir del año 2017, un número creciente de estudiantes de los establecimientos PACE comienzan a ingresar a las carreras de la USACH por la vía regular. Esto significa que su desempeño en la prueba de ingreso es suficiente para el ingreso a la carrera a la que postulan. Estos/as estudiantes, que denominamos “PACE habilitados”, fueron el 13% de los estudiantes de establecimientos PACE que ingresaron a la USACH el año 2017, porcentaje que muestra un incremento sostenido, alcanzado el 64% en el ingreso del año 2022.

Se analiza el aumento de los/as estudiantes PACE habilitados en la USACH a partir de efectos que se dan en los establecimientos con la instauración del programa, como el aumento de notas y de

2022



expectativas. También, evaluamos la existencia de ciertas características distintivas del grupo, como el tipo de colegio del que provienen, las carreras a las que postulan, el nivel de recepción al acompañamiento académico que se les ofrece, así como el desempeño que ostentan dentro de la Universidad. Los datos muestran que hay una mayor cantidad de estudiantes provenientes de colegios científico humanistas entre los “PACE habilitados”, que tienen mejores niveles de retención al 1er año, y mejores porcentajes de aprobación de asignaturas.

Palabras Clave: Programa PACE, Vías de Ingreso, PACE Habilitados, Retención.

1. Introducción

La Universidad de Santiago de Chile, USACH, es una institución históricamente comprometida con el acceso de los grupos excluidos de la educación superior. En la década de los 70, la Universidad Técnica de Estado, UTE, manifestaba su explícito compromiso con esta misión, haciendo esfuerzos para lograr el acceso de las clases populares a la educación superior. Luego del golpe militar, que interrumpió por casi dos décadas la vida democrática en el país y en las universidades, la ahora Universidad de Santiago, USACH, retoma, en la década de los 90, el compromiso con la inclusión de grupos tradicionalmente excluidos de la educación superior. Comienzan programas de acceso inclusivo, como el Programa Propedéutico UNESCO que comienza el 2007, que son iniciativas de acción afirmativa hacia estudiantes de contextos mayormente marginados del acceso a la educación superior, propias de la USACH.

El año 2014, y tomando el ejemplo del Programa Propedéutico USACH, entre otros, el Ministerio de Educación da inicio a una de las iniciativas más relevantes de acceso inclusivo a la educación superior, el Programa de Acceso a la Educación Superior, PACE. El programa PACE no es una iniciativa particular de una institución de educación superior, es una política pública del estado de Chile, cuyo objetivo es aportar a la restitución del derecho a la educación superior de estudiantes de educación media destacadas/os, provenientes de contextos vulnerables (Mineduc, 2022). El programa, organizado y financiado por el Ministerio de Educación, y ejecutado por Instituciones de educación superior, considera acciones de preparación y orientación en los establecimientos escolares adscritos al programa, hacia estudiantes de 3ro y 4to medio, y el aseguramiento de un número mínimo de cupos por carrera, por parte de las 29 instituciones de educación superior participantes del programa. Para acceder a los cupos PACE que ofrecen las instituciones, los/as estudiantes deben cumplir con tres requisitos, a saber: tener un promedio de notas de la etapa escolar que se ubique dentro del 15% superior de su establecimiento o del total de estudiantes que rinden la prueba de ingreso a la universidad ese año, haber estado en un establecimiento adscrito al programa y a partir de ello haber participado de las acciones del programa, y haber rendido la prueba de selección para ingresar a las universidades chilenas adscritas al sistema único de admisión (SUA). Esta prueba de selección, fué la llamada Prueba de Selección Universitaria (PSU), hasta el año 2020. El año 2021 y 2022, hay un cambio en el instrumento de selección, y la prueba se llama Prueba de Transición (PDT). Cabe señalar que este último requisito es solo de rendición de la prueba, no se establece un requisito de obtención de un puntaje mínimo.

A quienes ingresan a las Instituciones de educación superior por esta vía, éstas deben ofrecer acompañamiento académico y socioeducativo durante los dos primeros años de las carreras. Aunque

2022



los términos de referencia del programa PACE establecen un marco general para el acompañamiento en la educación superior de los estudiantes que ingresan por cupo PACE, las distintas instituciones de educación superior han adoptado diferentes modelos de acompañamiento. Estos últimos están centrados en mayor o menor medida en lo académico y/o lo socioeducativo, y con mayor o menor participación de profesionales y/o de estudiantes de cursos superiores (acompañamientos entre pares). En la USACH, el modelo de acompañamiento prioriza un acompañamiento académico, llevado a cabo por pares, es decir, por estudiantes de cursos superiores, quienes son seleccionados, capacitados y supervisados por un equipo de profesionales del programa. Esta estrategia se considera adecuada si suponemos que el acompañamiento entre pares brinda un apoyo en el ámbito académico, pero también logra, de forma indirecta, un traspaso de saberes asociados a la cultura institucional, su funcionamiento y sus redes, y fomenta el sentido de pertenencia a la Universidad. Además del acompañamiento directo a los/as estudiantes, el programa también considera procesos de monitoreo y seguimiento de la trayectoria de ellos/as, desde su ingreso y hasta, al menos, el segundo año de sus carreras. Este monitoreo incluye un contacto permanente con los/as estudiantes a fin de conocer su desempeño académico, notas, porcentajes de aprobación, permanencia, pesquisa de dificultades vocacionales y/o socioeducativas. Adicionalmente, se ponen a disposición acciones socioeducativas, desarrolladas por profesionales.

La USACH recibió estudiantes a través del programa PACE por primera vez el año 2016. Ese año, los/as estudiantes ingresaron a diferentes carreras en las 9 Facultades y 2 Programas académicos de la Universidad (dependientes de la Vicerrectoría Académica). Todos/as ingresaron usando el cupo PACE, lo cual significa que su desempeño en la prueba de selección (PSU en ese momento), no les habría permitido el ingreso por la vía regular. Sin embargo, desde el año 2017, comienzan a entrar estudiantes que, habiendo cumplido los requisitos para ingresar por el cupo PACE, su desempeño en la prueba de selección fue suficiente para ingresar por la vía regular. Estos/as estudiantes, que en la USACH denominamos “PACE habilitados”, reciben el mismo acompañamiento durante los primeros años de sus carreras que los estudiantes de Cupo PACE. La tendencia al aumento de los estudiantes “PACE habilitados” ha sido continua desde el año 2017, llegando el año 2020 a superar a la cantidad de estudiantes de Cupo PACE. Desde el año 2016 a la fecha, a la USACH han ingresado 7 cohortes de estudiantes PACE, 1144 estudiantes, mediante el uso directo de cupo PACE y 872 estudiantes considerados “PACE habilitados”.

Más allá de las causas y factores que dan cuenta de la mayor cantidad de estudiantes PACE habilitados que ingresan año a año a la USACH, es interesante dar cuenta de algunas diferencias en los perfiles y comportamientos de los/as estudiantes PACE habilitados, respecto de los/as estudiantes PACE. El objetivo de este trabajo es caracterizar a los estudiantes PACE habilitados, en términos de sus decisiones vocacionales, desempeño académico y receptividad a las acciones de acompañamiento que ofrece el programa. Comprender las características y los comportamientos de este grupo, que se ha ido incrementando en los últimos años, permitirá a los programas y a las instituciones tomar decisiones más asertivas en los procesos de acompañamiento que aseguren un tránsito exitoso a la educación superior.

2022



2. Resultados

2.1. Incremento en número y porcentaje de estudiantes “PACE habilitados”

Como se observa en la Tabla 1, el número de estudiantes pertenecientes al programa PACE, vale decir, que provienen de establecimientos escolares adscritos al programa y que cumplen los requisitos para ingresar por esta vía, ha ido aumentando todos los años, con excepción del año 2022, en el cual hay una disminución de estos ingresos respecto del año 2021. La figura 1, muestra que los estudiantes “PACE habilitados”, tanto en la cantidad de estudiantes, como en la proporción dentro de los ingresos totales de estudiantes PACE, se ha incrementado sostenidamente desde el año 2017, alcanzando más del 60% en los dos últimos años.

Tabla 1: Número de estudiantes pertenecientes al PACE, distinguiendo aquellos que ingresan a la USACH usando el cupo PACE, de aquellos que, perteneciendo al programa, lo hacen a través de la vía de ingreso regular (PACE Habilitado).

Año admisión	Total de estudiantes	Estudiantes con ingreso Cupo PACE	Estudiantes con ingreso PACE habilitados
2016	126	126	0
2017	186	161	25
2018	269	210	59
2019	284	197	87
2020	371	159	212
2021	420	152	268
2022	360	139	221

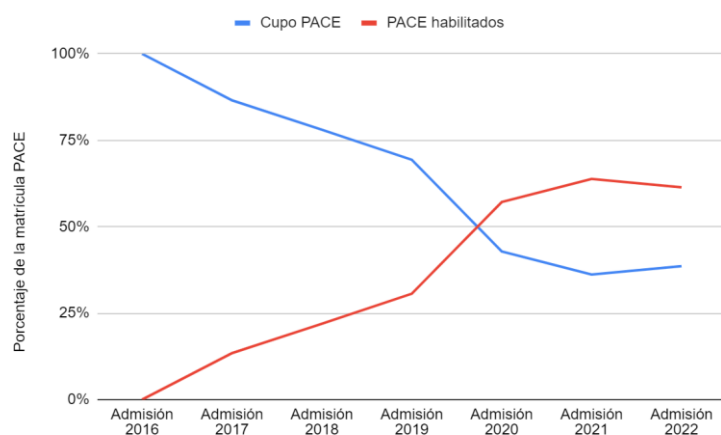


Figura 1: Porcentaje de estudiantes pertenecientes al programa que ingresan por el cupo PACE (línea azul), y que ingresan por admisión regular, PACE habilitados (línea roja), desde el año 2016 al año 2022.

2022



2.2. Desempeño en pruebas de ingreso

Los instrumentos de selección para el ingreso a las Universidades chilenas adscritas al sistema único de admisión, consideran pruebas de admisión de matemática, lenguaje, y pruebas de conocimientos específicos. Aunque es un sistema único, las ponderaciones que se dan a cada una de las pruebas varía entre universidades y entre carreras. Además, el sistema también incorpora dos puntajes asociados a la trayectoria escolar de los/as postulantes: el ranking de notas, el cual se obtiene de acuerdo al ranking de notas en que está cada estudiante, un valor comparativo con el resto de los/as estudiantes de su establecimiento; el puntaje de las notas de enseñanza media (NEM), que produce un puntaje directo asociado al promedio de notas de enseñanza media. Respecto de estos últimos criterios de selección, para el año 2022, la USACH ponderó entre un 25 y 40% el puntaje de ranking y entre un 10% y 25% NEM (sumando siempre ambos un 50% ponderado a la trayectoria escolar).

En la Figura 2, puede apreciarse que los estudiantes “PACE habilitados” en efecto obtienen puntajes más altos en las pruebas de selección, ya sea en aquellas que evalúan competencias en el área matemática y de lenguaje, como en la asociada al ranking de notas. Este resultado es, en todo caso, esperable si comprendemos que los/as estudiantes “PACE habilitados” son por definición aquellos/as que han obtenido puntajes suficientes para el ingreso a sus carreras de elección. En todo caso, es interesante notar que esta tendencia de mayores puntajes se ha mantenido en los últimos años.

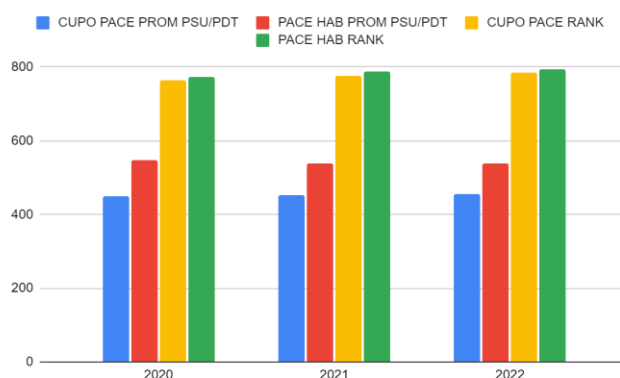


Figura 2: Puntajes promedio en las pruebas de selección (PSU/PDT), y en el ranking de notas en estudiantes que ingresan por cupo PACE (barras azules y amarillas, respectivamente), y en estudiantes “PACE habilitados” (barras rojas y verdes, respectivamente), en los años 2020, 2021 y 2022.

2.3. Tipo de colegio (Rama educacional)

Los/as estudiantes pertenecientes al programa PACE, que ingresan por el cupo o como PACE habilitados, provienen mayormente de establecimientos secundarios del tipo Técnico Profesional (TP), más que de establecimientos del tipo Científico Humanistas (HC). Cabe señalar que existen diferencias curriculares relevantes entre estos dos tipos de establecimientos, que se expresan en una mayor brecha en el desarrollo de competencias matemáticas y de lenguaje, fundamentalmente porque la educación TP se concibe como una educación para el trabajo, mientras que la HC sostiene un currículum más acorde con la continuidad de los estudios terciarios. En consideración de esto último, parece un resultado esperado el que se aprecia en la figura 3, que muestra que aún cuando la mayor

2022



parte de los estudiantes PACE habilitados proviene de colegios TP, el porcentaje que proviene de colegios HC es mayor que en el grupo de estudiantes de Cupo PACE.

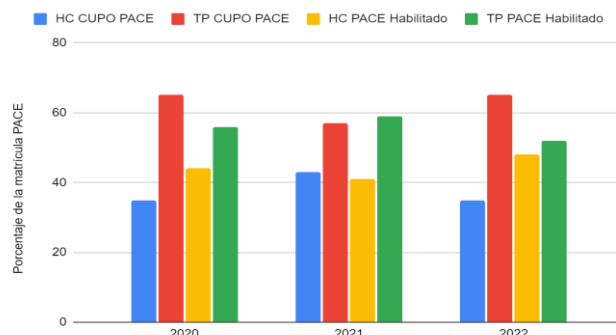


Figura 3: Porcentaje de estudiantes Cupo PACE y PACE Habilitados provenientes de colegios Científico-Humanistas (barras azules y amarillas, respectivamente) y de colegios Técnico-profesionales (barras rojas y verdes, respectivamente), en los años 2020, 2021 y 2022.

2.4. Recepción a las acciones de acompañamiento

Los/as estudiantes pertenecientes al programa PACE reciben acompañamiento académico y socioeducativo los dos primeros años desde su ingreso a la institución, con independencia de si han ingresado a través del cupo PACE o si son “PACE habilitados”. Sin embargo, estas acciones de acompañamiento (atenciones), son de carácter voluntario, y cada estudiante es libre de recibir, o no, tales acciones. Lo que se puede apreciar en la figura 4, es que, aún cuando ha habido oscilaciones entre semestres y años, en la cantidad de atenciones promedio que recibe un estudiante de cupo PACE o PACE Habilitado son similares.

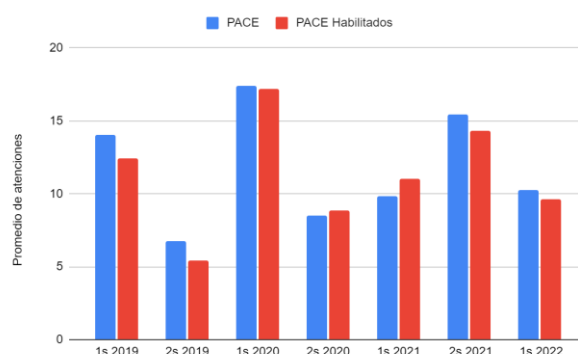


Figura 4: Número promedio de atenciones de acompañamiento recibidas por semestre, entre el 1er semestre de 2019 y 1er semestre de 2022, por estudiantes PACE (barras azules) y PACE Habilitados (barras rojas).

2.5. Niveles de aprobación

El porcentaje de asignaturas que se aprueban al finalizar cada semestre, es una variable asociada al éxito académico. Aprobar todas o un porcentaje alto de las asignaturas cursadas, tiene un impacto directo en el avance del o de la estudiante en la progresión de la malla curricular, y de allí en la futura titulación oportuna, y un efecto motivacional positivo que redunde en menores posibilidades de

2022



abandono. Como puede observarse en la figura 5, los estudiantes “PACE Habilitados” tienen consistentemente mejores porcentajes de aprobación que los estudiantes de cupo PACE, superando el 75% de las asignaturas aprobadas.

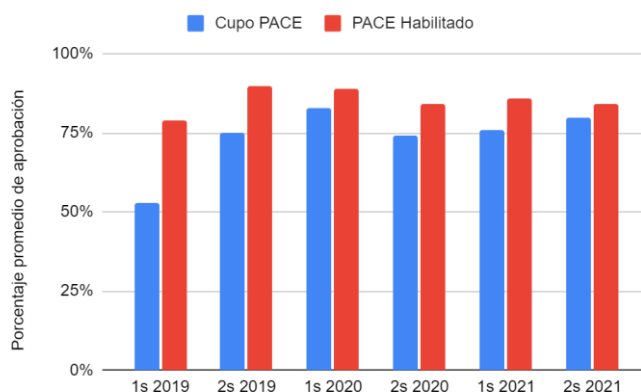


Figura 5: Porcentaje promedio de aprobación por semestre (número de asignaturas aprobadas respecto del total de asignaturas cursadas), entre los estudiantes de Cupo PACE y los estudiantes PACE Habilitados, entre los años 2019 y 2021.

2.6. Retención

La retención suele ser la variable más usada para evaluar el éxito de alguna intervención o de condiciones preexistentes entre los estudiantes de algún grupo. En este caso, se analizará el porcentaje de retención al primer año, que consiste en la cantidad relativa de estudiantes que, habiendo terminado el primer año, se matriculan nuevamente un segundo año para proseguir sus estudios. Es un porcentaje o cantidad relativa al total inicial de estudiantes del grupo, que se matricularon en el inicio del primer año. La figura 6 muestra estos porcentajes entre los estudiantes cupo PACE y los PACE Habilitados, desde el 2016 hasta el 2021, evidenciándose un mayor porcentaje de retención de éstos últimos en todos los años.

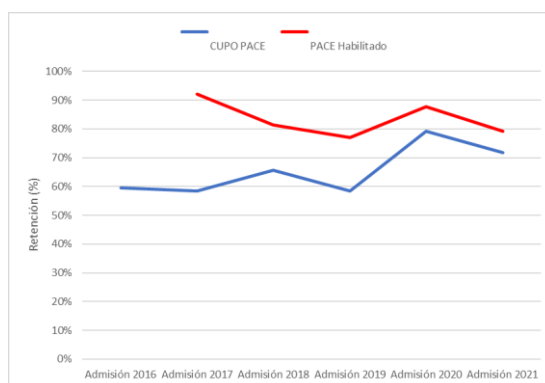


Figura 6: Porcentaje de retención de primer año, de los estudiantes de cupo PACE (línea azul) y PACE habilitados (línea roja), entre los años 2016 y 2021.

2022



3. Conclusiones

Los resultados de este trabajo muestran un sostenido aumento de los estudiantes PACE habilitados a la USACH, desde el año 2017. Una caracterización de este grupo de estudiantes, en comparación con el resto de los/as estudiantes PACE, muestra que son un grupo de estudiantes que obtienen mejores rendimientos en la prueba de ingreso, tanto en los puntajes asociados a trayectoria escolar (Ranking y NEM), como en las pruebas de competencia matemática y de lenguaje. También se observa que provienen, en comparación con el grupo de los estudiantes cupo PACE, en una proporción levemente mayor, de colegios Científicos Humanistas más que Técnicos Profesionales. Respecto de su comportamiento en el contexto universitario, podemos decir que son un grupo igualmente receptivo a las acciones de acompañamiento que el programa provee a todos los estudiantes PACE, y que se distinguen por tener mejores niveles de aprobación de las asignaturas y mayores niveles de retención de primero a segundo año, es decir, menores tasas de abandono o deserción.

Sin duda explicar el mayor número de estos estudiantes en la etapa del ingreso a la educación superior hace pensar en procesos que se están dando dentro de los establecimientos, y/o en la etapa de la selección para el ingreso. Hay antecedentes que muestran que el PACE tiene efectos indirectos en los estudiantes de los establecimientos, asociados al aumento de asistencia, retención escolar y expectativas (Gil et al., 2019; Cerda & Ubeira, 2017; MINEDUC Y PNUD, 2015), factores que podrían asociarse a un mejor desempeño de los/as estudiantes en las pruebas de selección. Por otra parte, el año 2021 y 2022, se produce un cambio en el instrumento de selección a las universidades chilenas adscritas al sistema único de admisión (SUA). La “Prueba de Selección Universitaria” (PSU), instrumento de selección que se aplicó desde el año 2002 y hasta el 2019, es reemplazada a por la “Prueba de Transición” (PDT), instrumento que debe su nombre a su propiedad transitoria a un nuevo instrumento (PAES, Prueba de acceso a la educación superior). La aplicación de la PDT el año 2020 y 2021 tuvo un efecto en disminuir las brechas en el desempeño de estudiantes provenientes de rama educacional diferente (Científicos Humanistas versus técnico profesional), y la de establecimientos de distinta dependencia (particulares, subvencionados, municipales o de servicios locales) (DEMRE, 2021 y 2022). dado que los establecimientos adscritos al programa PACE son solamente colegios con dependencia municipal o de servicios locales, y mayormente de la rama educacional Técnico Profesional, la disminución de las brechas en puntaje pudo tener un efecto en aumentar las posibilidades de ingreso por vía regular a la educación superior, en particular a la USACH.

Respecto de la caracterización de los estudiantes PACE habilitados, nuestros resultados evidencian en términos generales, un comportamiento académico más exitoso, con menores niveles de abandono. En su conjunto, podemos plantear que la presencia del programa PACE en los establecimientos y los cambios de las pruebas de selección, están teniendo un efecto positivo en el acceso de estudiantes de contextos vulnerables a la educación superior, permitiendo su ingreso y potenciando capacidades y características predictores de una trayectoria exitosa en esta etapa de la educación terciaria.

Referencias

Cerda, E.; Ubeira F. (2017) Análisis de los indicadores directos e indirectos de las cohortes de alumnos 2015 y 2016 de establecimientos piloto del Programa PACE. *Centro de Estudios MINEDUC. División de Planificación y Presupuesto*

2022



Gil-Llambías, F.J.; del Valle Martin, R.; Villarroel Jorquera, M.; Fuentes Vega, C. (2019). Caracterización y desempeño académico de estudiantes de acceso inclusivo PACE en tres universidades chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 259–271. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>

DEMRE (2021) Informe de resultados de admisión. <https://demre.cl/estadisticas/documentos/informes/2021-informe-resultados-admision-2021.pdf> . Visitado el 13 de septiembre 2022

DEMRE (2022) Informe de resultados de admisión. <https://demre.cl/estadisticas/documentos/informes/2022-informe-resultados-admision-2022.pdf> . Visitado el 13 de septiembre 2022

MINEDUC Y PNUD, (2015) Estudio de seguimiento a la implementación del programa de acompañamiento y acceso efectivo (PACE). Recuperado de <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/258>

MINEDUC (2022) <https://acceso.mineduc.cl/prueba-de-transicion/portal-pace/>. Visitado el 31 de Julio de 2022.

2022



LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA RURALIDAD Y LA PROYECCIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Sulay Socorro Bernal Bernal, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD -Colombia,
sulay.bernal@unad.edu.co*

Resumen.

Esta investigación tiene como objetivo fortalecer la articulación entre las Instituciones Educativas de Bachillerato Rurales del departamento de Boyacá y la Educación Superior mediante el Programa de Orientación Vocacional o profesión y de esta manera lograr que los estudiantes de grado 11° puedan proyectar su futuro eligiendo una profesión o vocación (inclinación o interés). La orientación vocacional se define como la decisión que toman los estudiantes para elegir una vocación, teniendo en cuenta varios factores entre las que se encuentran las habilidades, los gustos, los intereses y los factores familiares, así como los económicos. Se considera que un aspecto importante son los factores de personalidad y el entorno en el que se encuentre el estudiante (Oliveros 2012).

En el año 2014, estableció contacto con las Instituciones Educativas, realizando talleres relacionados con la orientación vocacional, en el año 2015, con el propósito de identificar los intereses, gustos que los estudiantes tienen por una profesión y se continúa realizando talleres que se focalizaron en la importancia de reconocerse así mismo, valorando las habilidades y haciendo un análisis de los gustos y resultados académicos. Para el año 2016, se retoma la orientación vocacional con la aplicación de pruebas de intereses vocacionales como la de Malca de Goldenberg y Magali Merchán, que cuenta con 80 preguntas, de esta forma surge la elaboración de 120 perfiles vocacionales. Para el año 2017 se realizaron en 271 perfiles, en el año 2018, se desarrolla en tres instituciones educativas, elaborando 310 perfiles vocacionales. Surge en este momento la idea de llevar el programa de orientación vocacional con una ruta y se fortalece el programa con talleres de toma de decisiones y proyecto de vida. En este mismo año, se elaboran los perfiles incluyendo la prueba de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

En el año 2019, se realizan 231 perfiles vocacionales, en el año 2020, se realizan 110 perfiles vocacionales en tres Instituciones Educativas, siendo un gran aporte estando en confinamiento por la pandemia y adicionalmente se realizan talleres de orientación vocacional de forma virtual con el propósito de fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes. En el año 2021, con tres de las instituciones se elaboran 80 perfiles y de igual manera se continúa desarrollando los talleres, en este año 2022, se continúa realizando las visitas a las instituciones y se han elaborado hasta el momento 123 perfiles. Cabe resaltar que el programa de orientación vocacional se ha encaminado a la población rural.

Algunas de las conclusiones a las que se ha llegado a lo largo de la experiencia son: la importancia de los perfiles versus la modalidad de la Institución, en los que los estudiantes no tienen otra opción porque es la única Institución Educativa en su municipio, pero en el perfil se encuentra otro interés

2022



de formación, es decir que no hay sino una oferta de formación en un área determinada y el interés del estudiante es en otra; se ha logrado fortalecer el proyecto de vida, definiendo las vocaciones para tomar la decisión y expectativas para el futuro; a los estudiantes se les ha presentado otras alternativas que no se contemplaban como ingresar a una Universidad a Distancia que puedan trabajar y estudiar; también sensibilizar a la familia, para que apoye el proyecto de vida del estudiante.

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia, ha logrado desarrollar el interés de vincular a esta población a la Educación a Distancia como una alternativa para cambiar su realidad, para ser líderes transformadores en su comunidad y para que puedan permanezcan en sus regiones y a porten al desarrollo socioeconómico de su territorio.

Palabras Clave: Educación Media, Orientación Vocacional, Ruralidad, Educación Superior.

1. Introducción

El objetivo del proyecto es fortalecer la articulación entre las Instituciones Educativas de Bachillerato Rurales del Departamento de Boyacá y la Educación Superior mediante el Programa de Orientación Vocacional y de esta manera lograr que los estudiantes de grado 11° puedan proyectar su futuro eligiendo una profesión o vocación. El objetivo se logra brindando orientación vocacional a los estudiantes de estratos 1 y 2 de Instituciones Educativas rurales. Es así como se inicia en el año 2016 los primeros ejercicios de orientación vocacional con estudiantes rurales y allí se identificó la importancia de dar continuidad a la orientación vocacional, porque se veía la necesidad de brindar oportunidades a una población que no ha sido favorecida con el acceso a la educación superior porque en ocasiones son geográficamente distantes de las ciudades principales o porque no cuentan con los recursos para la sostenibilidad en una Universidad presencial y la Universidad a Distancia se convierte en una oportunidad (MEN, 2022).

En un principio, se realizó la orientación con una ruta definida, haciendo contacto con las directivas de las Instituciones Educativas de Bachillerato, realizando un taller inicial de sensibilización y explicación de la importancia de la orientación vocacional y la aplicación de pruebas que definían los intereses y habilidades de los estudiantes, para finalizar con la entrega de perfiles y un taller de toma de decisiones y proyecto de vida.

En cuanto a la parte, de la metodología se realizó desde investigación cualitativa desde la subjetividad en el contexto educativo, por ser la orientación vocacional inherente a cada persona y desde el conocimiento de sí mismo de cada sujeto. Adicionalmente porque se basa en la experiencia del individuo y la construcción de cada persona.

Se toma el enfoque del humanismo desde la psicología, tomando la autorrealización como una parte importante para la orientación vocacional, entendida como la identificación de los talentos y potencialidades (Mercado, 2019). Por otra parte, la autorrealización que representa los valores y el sentido de vida. En el humanismo se habla del sentido de la existencia, desde la voluntad de sentido de Victor Frank, 1988, que define el esfuerzo de encontrar el sentido de su propia vida. De igual manera Roger (1984), denomina el vivir existencial que permite descubrir la estructura de la experiencia en el proceso de vivirla como una forma de llegar a ser, (Bernal, 2009).

2022



El humanismo existencial, según (Ramírez, 2015), tomado de Tobías y García (2009), parte de la libertad del sujeto para elegir sobre la propia existencia en el proyecto personal, teniendo en cuenta la autonomía del individuo, la responsabilidad social, la autorrealización, la orientación a las metas, la búsqueda de sentido, la unicidad y la concepción del ser humano, desde la teoría de Víctor Frank se conoce como la voluntad de sentido.

Montico, 2013, citado por Aguilera (Aguilera, 2016) la autorrealización es alcanzar la meta deseada con esfuerzo y sacrificio, es ir evolucionando hasta cumplir con los objetivos, logrando un desarrollo emocional y profesional para el bienestar de sí mismos y de los que los rodean.

A continuación, se presentan algunos resultados obtenidos en el año 2019 y que hacen parte del proyecto de investigación, donde se realizó un seguimiento a los estudiantes que se les había elaborado el perfil vocacional, dando como resultado que el 47% de los estudiantes se encontraba estudiando, el 20% estudiaba y trabajaba y el restante 33% trabajando y otros sin hacer una actividad definida. Mucho más interesante que el 89% manifestaba que el resultado de la orientación vocacional le había contribuido a la elección de su carrera y a la permanencia. (UNAD, Análisis de variables e impacto del proceso de orientación vocacional aplicado en estudiantes bachilleres entre los años 2018-2019, 2019).

Desde la experiencia del proceso de orientación vocacional llevado a cabo desde el año 2014 a la fecha, surge una nueva propuesta para el desarrollo del programa con las Instituciones Educativas del Sector Rural que se realizará en cuatro etapas: Exploración vocacional y fortalecimiento de habilidades, toma de decisión y proyecto de vida, identificación de interés por la educación a distancia o presencial y Seguimiento para la retención de estudiantes que se vinculan a la educación superior y a distancia.

2. Resultados

El proyecto se realiza como una investigación cualitativa, basada en la subjetividad, desde el conocimiento que cada sujeto puede hacer de sí mismo para lograr sus metas personales.

A continuación, se presentan algunos resultados obtenidos desde el año 2014 hasta el año 2021:

En el año 2014, se inicia la aplicación de prueba de intereses vocacionales Malca de Goldenberg y Magali Merchán a 180 estudiantes, de en una de las Instituciones de la ciudad de algunos Municipios del departamento de Boyacá (Colombia), siendo la primera vez que se realiza el proceso. Para el año 2015, se aplica en otra de las Instituciones Educativas, las dos Instituciones Educativas acogen a estudiantes de estratos 1, 2 y 3. Para el año 2016 se toma la decisión de crear el programa de orientación vocacional, y se inicia a desarrollar el programa en las Instituciones Educativas del sector rural, ya que es la población que menos alternativas de ingresar a la educación superior. Para este año, se elaboran 120 perfiles vocacionales. En el año 2017, se elaboran 271 perfiles. En el 2018, se elaboran 310 perfiles vocacionales, en el año 2019 231 perfiles, en el 2020 se realizan 110 perfiles.

En este mismo año, se realiza un seguimiento a los estudiantes que se les había elaborado perfil durante los años 2016, 2017, 2018 y 2019, se encontraron los siguientes resultados:

2022

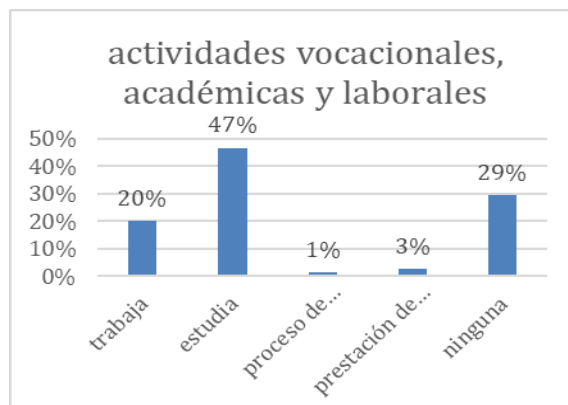


Gráfico 1. Actividades Vocacionales, Académicas y Laborales
 Tomado: Informe de resultados seguimiento a Orientación Vocacional 2020

El 47% de los estudiantes se encontraban estudiando, el 20% trabaja y estudia, el 29% no se encuentra desarrollando ninguna actividad y el 3% se encuentra prestando el servicio militar.

De igual manera, este grupo de estudiante de las Instituciones Educativas de Educación Media, se encuentran estudiante un programa técnico el 14%, Tecnológico 14%, pregrado 52%, cursos 14% y no especifica el 6%.



Gráfico 2. Tipología de Estudio
 Análisis sobre tipo de estudio que realizan actualmente los entrevistados, 2020.

Este grupo de estudiantes considera en 89% que la prueba de orientación vocacional fue de utilidad y un 4% considera que no le aportó y otro 7% no se acuerda de los resultados.

2022



Gráfico 3. Análisis sobre la utilidad de la aplicación de las pruebas de orientación vocacional
Análisis sobre tipo de estudio que realizan actualmente los entrevistados, 2020.

Estos resultados, demuestran la importancia de la aplicación de las pruebas de orientación vocacional y de esta manera determinar que la decisión de ingresar a la educación superior es del 47% y se basa en las competencias o habilidades que poseen los estudiantes, así como los gustos e intereses.

Si bien faltaría un nuevo contacto con los estudiantes que se les elaboró el perfil en años anteriores para determinar su ocupación actual y si algunos de ellos ya finalizaron su formación académica, esta primera etapa del programa, permite tener bases para generar una propuesta con cuatro etapas basados en la experiencia.

3. Conclusiones

La orientación vocacional se define como un proceso que contribuye a la elección de una profesión, o de relaciona con la ocupación y se establece bajo factores personales como las aptitudes, los intereses, los valores, las motivaciones (Escamilla, 2012). De igual manera se considera como descubrir los intereses y relacionarlos con las calificaciones obtenidas, así como las condiciones socioeconómicas y educativas, (Oliveros y González 2012). De esta manera el programa de orientación vocacional se convierte en una experiencia, que se basa en la recopilación de información que se ha realizado desde el año 2014 y hasta la fecha, en cada momento se ha logrado fortalecer hasta el punto de generar un programa de orientación vocacional o inclinación o interés por alguna profesión teniendo en cuenta las habilidades e intereses de los estudiantes y desarrollar una nueva etapa para lograr la articulación de la educación media con la educación superior y buscar que los estudiantes permanezcan en el programa hasta finalizarlo.

En la orientación vocacional se ha abordado las habilidades, intereses y proyecto de vida de los estudiantes de la Instituciones Educativas. (Vidal, 2009), refiere que en la sociedad actual se requiere conocerse a sí mismo para poder tomar una decisión, donde se tiene en cuenta las habilidades, actitudes, intereses y lo valores que pueden orientar la elección de una profesión, prepararla para ésta, acceder y evolucionar a la misma. Desde este concepto parte el ejercicio que se realiza con los estudiantes de las Instituciones Educativas, donde se exploran sus competencias, logros académicos

2022



y el gusto por un área determinada, para inducirlos a tomar una decisión y definir las metas a corto, mediano y largo plazo que hacen parte de su proyecto de vida. Cabe resaltar que se tiene en cuenta el entorno familiar y social en el que se encuentra el estudiante en este caso en el sector rural.

Según Fedesarrollo, el 46% de los estudiantes Universitarios desertan y más en los estratos 1 y 2 (MEN, 2022). De acuerdo a la cifra del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, cobra relevancia el proyecto porque la población de interés del Departamento de Boyacá, se encuentra en estrato 1 y 2 principalmente y vive en el sector rural, que es el menos favorecido, por eso la educación a distancia puede llegar a ser una solución para desarrollar sus procesos formativos en educación superior por la tipología de la población que atiende como son trabajadores, madres o padres cabeza de familia, adultos y poblaciones en condiciones geográficas alejadas, considerados estos factores como barreras de acceso a la educación presencial.

De acuerdo con los resultados de la orientación vocacional con los estudiantes de grado 10 y 11 de las Instituciones Educativas rurales se encuentran algunas características enunciadas anteriormente donde el 47% se encuentra estudiando y el 20% estudia y trabaja, adicionalmente tiene relación con la orientación que recibieron donde el 89% considera que la orientación vocacional fue útil y esto le ayudó a tomar su decisión.

Cabe resaltar que las Universidades deben contar con programas que permitan el avance y graduación de los estudiantes que ingresan a realizar una carrera. Un ejemplo es el Plan de Retención y Permanencia de la UNAD, que se estableció en el año 2019, con la meta de lograr mayor retención, teniendo en cuenta que la población que se encuentra vinculada pertenece al estrato 1 y 2 principalmente y del sector rural (UNAD, 2018). Es aquí donde el interés de abordar la orientación vocacional con esta la población rural es necesario porque en primer lugar se disminuyen las brechas de ingreso a la educación superior, se brindan otras alternativas para mejorar la calidad de vida de los habitantes de este sector y más si es una educación a distancia favorece la permanencia de los estudiantes en su territorio.

Actualmente el protocolo de orientación vocacional cuenta con una ruta para realizar el proceso, en primer lugar se realiza comunicación con la Institución Educativa, se acuerdan las fechas para realizar la orientación, se realiza el primer taller de sensibilización, en una nueva sesión se aplicaban las pruebas, se realiza el análisis de la prueba y se elabora el perfil vocacional, nuevamente se realizaba un taller de toma de decisiones y proyecto de vida y en este mismo momento se realiza la entrega de los perfiles vocacionales.

De acuerdo con los resultados de la investigación se encamina el programa de orientación vocacional a generar una nueva ruta de atención y definir etapas que permitan atender a esta población del sector rural, con el propósito de fortalecer el proyecto de vida y lograr identificar las habilidades e intereses.

En este sentido se establecen cuatro etapas que se describen a continuación: 1. exploración vocacional y fortalecimiento de habilidades, 2. toma de decisión y proyecto de vida, 3. identificación de interés por la educación a distancia o presencial y seguimiento para la retención de estudiantes que se vinculan a la educación superior.

2022



Referencias

- Aguilera, K. (2016). Aplicación de la jerarquía Motivacional de Abraham Maslow para Interpretar el Comportamiento de da Mgs. En La Institución Gramalote. Obtenido de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/8336/3/ECUACS%20DE00002.pdf>.
- Bernal, A. (2009). El concepto de «Autorrealización» como identidad personal. Una revisión crítica. Obtenido de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10100>
- Guerrero, S. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. Scielo, 21(32). Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382019000100109
- MEN. (2022). Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-357549_recurso_5.pdf.
- Mercado, A. (2017). Teorías Humanistas Abraham Harold Maslow. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/154797298.pdf>.
- Olivero, O. G. (2012). Hacia un Nuvo Paradigma en la Orientación Vocacional. Obtenido de <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v33n2/art07.pdf>
- Pérez, j. G. (2020). Ruralidad y deserción en educación superior a distancia. Obtenido de <https://www.revistacuantica.com/index.php/rcq/article/view/30/35>
- Ramírez, J. (2015). Orientación Vocacional Ocupacional: Un Análisis desde la Teoría Humanista Existencial y la Formación a Nivel Superior. Obtenido de <https://revistas.uia.ac.cr/index.php/proveritatem/article/view/26>
- Reyes, I. N. (2014). Orientación Vocacional. Obtenido de <http://181.143.18.130/Documentos/2020/ORIENTACION%20ESCOLAR/orientaci%C3%B3n%20vocacional.pdf>
- UNAD. (2018). Acuerdo No. 002 del 30 de enero de 2018 . Obtenido de https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos/2018/COSU_ACUE_002_20180130.pdf
- UNAD. (2019). Análisis de variables e impacto del proceso de orientación vocacional aplicado en estudiantes bachilleres entre los años 2018-2019 . Tunja.
- Vidal, M. F. (2009). Orientación vocacional. Obtenido de <https://web-s-ebscohost-com.bibliotecavirtual.unad.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f8edbd92-b8d9-4574-8de4-98b9308cacb%40redis>

Agradecimientos

Al aporte de los estudiantes de Psicología de Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades.

A la Institución Educativa que abre las puertas para trabajar.

A las Instituciones Educativas de Educación Media abrir sus puertas en beneficio de los estudiantes.

2022



O PROJETO DE VIDA NA DIMENSÃO PROFISSIONAL VINCULADO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PROMOVER A DEDICAÇÃO AOS ESTUDOS E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Pricila Kohls-Santos, Universidade Católica de Brasília, pricila.kohls@gmail.com
Ana Carolina Ribeiro Hee, Universidade Católica de Brasília, carolribeiro@gmail.com
Rosana Roriz Carneiro, Universidade Católica de Brasília, rosanaroriz@yahoo.com.br

Resumo.

Este artigo analisa o fator dedicação do estudante, considerando as tecnologias digitais, a internacionalização e a educação para a cidadania global em contextos emergentes do ensino superior. Neste sentido, esta pesquisa busca conhecer e verificar as relações entre a dedicação do estudante e a sua permanência na educação superior, na visão dos estudantes ao analisar as impressões relacionadas a sua dedicação aos estudos como aspecto para a permanência estudantil. Para além de uma reflexão sobre as demandas, desafios e potencialidades da juventude contemporânea, o estudo analisa o perfil do estudante, bem como a sua escolaridade prévia ao ingresso na educação superior.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo a análise e contribuição da proposta de Projetos de Vida para fomentar a dedicação aos estudos e a permanência estudantil, ou seja, analisa a importância do Projeto de Vida na educação básica e vincula com a permanência e sucesso acadêmico na educação superior. O estudo se caracteriza como misto, qualitativo e quantitativo, para conhecer e compreender melhor as variáveis relacionadas à permanência do estudante frente aos desafios do contexto emergente da educação superior.

Como resultados, apresenta como proposta para os programas universitários de licenciatura e bacharelado, a abordagem do Projeto de Vida ao longo dos estudos para promover a permanência e sucesso acadêmico, especificamente na dimensão profissional.

Palavras Chave: Projeto de Vida, Dedicação Estudantil, Permanência Estudantil, Educação Básica, Educação Superior.

1. Introdução

A educação superior tem como propósito a formação acadêmica e profissional de estudantes que atuarão no mundo do trabalho, mas, principalmente, na sociedade. Esse objetivo agrega às instituições de educação superior (IES) uma corresponsabilidade na construção da sociedade e do futuro das nações.

Nesse contexto, inúmeros desafios fazem parte da formação acadêmica na contemporaneidade, sendo um destes a formação de qualidade e o impacto social da instituição por meio de seus egressos. Porém,

2022



na construção dessa trajetória, há também o desafio da permanência estudantil e do sucesso acadêmico que tem em sua raiz inúmeros fatores e variáveis que podem contribuir para a permanência, mas também para a evasão dos estudantes. O contexto educacional pode ser um palco revelador e um espaço onde o estudante possa trilhar o caminho da permanência quando o processo de ensino e de aprendizagem está relacionado às suas próprias vidas, gerando assim, as aprendizagens mais profundas. (Fundação Telefônica Vivo, 2021)

Uma jornada que tenha relação direta com os seus anseios e onde ele possa sentir que está totalmente incluído. Um ensino superior que possa agregar a sua grandeza de coletividade, a subjetividade e a singularidade de cada um, como citado em Brasil, 2018 “cada um carrega o dom de ser capaz”. Essa capacidade se torna grande quando olhamos para a realidade do nosso país em acessar a educação superior. (Brasil, 2018) Mas todos esses fatores precisam estar ligados para se completarem: acesso, permanência e sucesso acadêmico.

1.1 Antecedentes teóricos

A permanência estudantil e o sucesso acadêmico é alvo das instituições de educação, seja pelo objetivo da formação de qualidade, seja pela própria manutenção das instituições. Porém independente do motivo, esta deve ser uma preocupação e objetivo de análise e ações dos gestores das instituições, mas também com todos os envolvidos com a educação (Tinto, 2012, 2017). A exemplo da figura 1, a permanência estudantil na educação superior é um processo que inicia pelo ingresso do estudante nos estudos, passa pelo processo formativo ao longo do curso e que contempla não apenas atividades de sala de aula, mas também a participação do estudante nas demais atividades da vida universitária e culmina com o sucesso acadêmico que se reflete na graduação e empregabilidade dos egressos. (Kohls-Santos, 2020)

Fig. 1 - Permanência com equidade



Fonte: Kohls-Santos (2020).

De acordo com Kohls-Santos (2020) em relação a dedicação do estudante, a autora afirma que cada vez mais é esperado que o estudante desenvolva autonomia e proatividade nos estudos e para com sua formação. Em estudo realizado com estudantes da educação superior, a autora confirmou a hipótese de que quanto maior a dedicação do estudante, maior a probabilidade de sua permanência na universidade (Kohls-Santos, 2020). Corrobora Bain (2014) que o estilo de aprendizagem mais profunda ocorre quando o estudante assume o controle de seu próprio processo educativo, vincula leituras, ideias, discussões e lições em diferentes aspectos da vida, do currículo e de seu próprio desenvolvimento. Neste sentido, ensinar e aprender em sala de aula torna-se uma atividade

2022



compartilhada, surpreendente e com grandes doses de criatividade, que tem a ver com a vida e não tanto com o histórico escolar.

Nesta direção, Coulon (2008) afirma que “ser estudante é uma situação escolhida, é se engajar em um projeto de ação que se enuncia como: estudar. Empreendê-lo sem ter perspectiva leva ao fracasso” (p.105). Nesse sentido, apresentamos o projeto de vida na dimensão profissional como um contributo para o sucesso acadêmico e permanência estudantil, mas para isso os atores envolvidos devem estar comprometidos com a missão e objetivo das IES e da educação como um todo.

Tal como propõe Kohls-Santos (2020) no Modelo Integracionista para a Permanência, estudantes, docentes e gestores devem trabalhar em conjunto com o fim de articular um processo de qualidade e equidade no sistema educativo, principalmente para os estudantes. Para isso, uma das possibilidades de aproximação e vinculação entre a educação básica e superior, tanto para os processos de ensino e aprendizagem, como nos processos de desenvolvimento profissional.

De acordo com Estrada Mejía e Kohls-Santos (2022) existe um abismo entre a Educação Básica e a Superior e este pode ampliar-se quando os atores das instituições educativas não dispensam atenção a este aspecto e não compreendem as mudanças necessárias para favorecer a passagem dos alunos à graduação. As autores ainda sinalizam, sobre os professores que evitam modificar suas práticas, estudantes que não se empoderam em seu papel de alunos e famílias que não entendem totalmente seu papel em relação aos filhos universitários e, sobretudo, dimensionar e desenvolver o projeto de vida dos estudantes atrelada a formação universitária.

Diante desta realidade, percebe-se a necessidade de uma maior vinculação entre a educação básica e superior e também a formação dos estudantes em relação ao seu futuro profissional ou em relação aos estudos futuros, a esse respeito um estudo realizado por Olvera e Cruz (2021) demonstra que ao realizar oficinas de orientação vocacional os estudantes podem refletir sobre os diferentes cursos e pensar sobre qual se aproxima mais da sua realização pessoal, sendo que apontam que essa reflexão tem impacto no momento da transição para a educação superior, bem como na permanência estudantil.

Ainda assim, a orientação vocacional e o projeto de vida são diferenciais para o início de um curso superior, sendo que León e Rodríguez (2008) apontam que essa orientação deve possibilitar aos estudantes conhecerem as características dos cursos universitários para poderem refletir sobre as habilidades necessárias ao exercício profissional. Atrelada a estes aspectos Coulon (2017) ressalta que o ingresso a educação superior é marcado por rupturas, sejam estas na vida afetiva, familiar e em relação às regras do novo ambiente e do contexto universitário, o que pode levar, senão realizada uma formação inicial para afiliação universitária, ao fracasso e evasão do curso.

Nesse sentido, vemos a dedicação aos estudos, fator sinalizado por Kohls-Santos (2020) como um dos fundamentais para a permanência estudantil e o projeto de vida, desenvolvendo, preferencialmente, na educação básica, como um aspecto relevante para a permanência e sucesso acadêmico.

2022



2. Metodologia

O presente estudo tem como objetivo a análise e contribuição da proposta de Projetos de Vida para fomentar a dedicação aos estudos e a permanência estudantil, ou seja, a análise da importância do Projeto de Vida na educação básica e vinculação com a permanência e sucesso acadêmico na educação superior. Para o alcance do objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa de abordagem mista, com estudantes da educação superior do Brasil e da Colômbia, sendo que a coleta e geração dos dados, o instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário, este passou pela análise de especialistas, que fizeram a validação do construto e do conteúdo. Assim, o questionário tem questões de múltipla escolha e questões abertas, o que permite aprofundar a opinião dos participantes sobre o tema proposto. Para tanto, utilizou-se o método de triangulação de dados, proposto por Flick (2009), quando diz que as abordagens qualitativa e quantitativa se apoiam mutuamente e podem apresentar um quadro mais geral sobre o problema estudado.

Participaram da pesquisa 3782 estudantes, de 5 IES colombianas e 1 brasileira, representando 83,1% de estudantes da Colômbia e 16,8% da instituição do Brasil. Dos participantes, 75,8% estão vinculados a cursos de licenciatura ou bacharelado, 18,6% tecnólogo, 1,9% pós graduação, 3,2% outros e 0,7% não responderam.

3. Resultados

Para a análise dos resultados, estes foram agrupados em 3 categorias: perfil do estudante, escolaridade prévia e impressões relacionadas a sua dedicação aos estudos. Em relação ao perfil do estudante serão apresentadas variáveis de caracterização dos estudantes, tais como: tipo de IES, semestre, país, idade.

Já a escolaridade prévia diz respeito à percepção dos estudantes sobre seus estudos de educação básica, bem como o tempo entre o término do estudo neste nível e ingresso na educação superior. E as impressões relacionadas à dedicação aos estudos caracterizam elementos sobre a dedicação do estudante ao longo de sua formação nos estudos superiores.

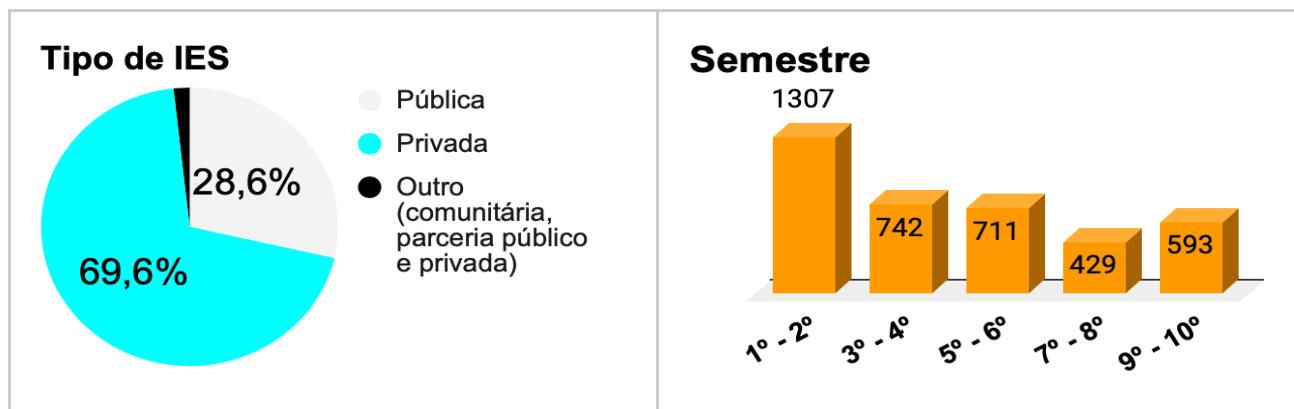
3.1 Perfil dos estudantes

O perfil dos estudantes que participaram da pesquisa (3782 estudantes), acerca do Tipo de IES e Semestre acadêmico, figura 2. De acordo com os dados, 69,6% dos participantes estudam em IES particulares, enquanto que 28,6% frequentam a IES pública, além de 1,7% que responderam fazer parte de IES comunitária ou de parceria público e privada.

2022



Fig. 2 - O perfil do estudante



Fonte: elaborado pelas autoras

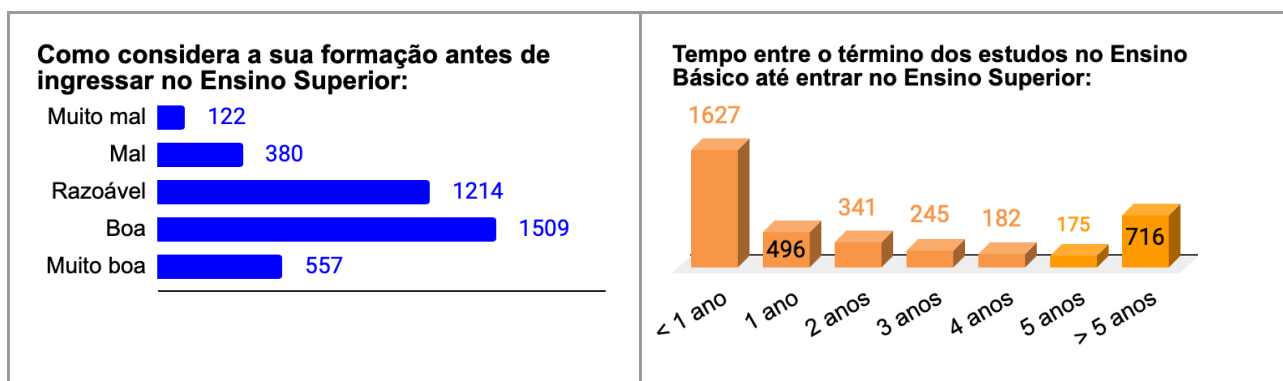
Quanto ao gênero e a idade, 59,9% dos estudantes se identificaram como feminino e 40,1% masculino. A maior representatividade são jovens entre 19 e 22 anos. O gráfico intitulado Semestre indica a quantidade de estudantes por semestre e identifica qual período estavam quando responderam o questionário, sendo a maior incidência para o 1º e 2º semestre.

3.2 Escolaridade prévia

Na perspectiva de analisar a realidade dos estudantes antes de ingressar na Instituição de Ensino Superior, foram questionados aos 3782 estudantes, qual o tipo de Instituição concluíram o Ensino Básico. Nesta direção, a maioria terminou seus estudos em instituição particular de ensino.

De forma similar, também a maioria dos estudantes consideraram boa a sua formação antes de ingressar no Ensino Superior. Contudo, há um número significativo de participantes que consideraram razoável a jornada do ensino básico, o que merece atenção, principalmente para os estudantes de 1º e 2º semestre que necessitam de um acompanhamento mais próximo por parte das IES.

Fig. 3 - Escolaridade prévia do estudante



Fonte: elaborado pelas autoras

2022

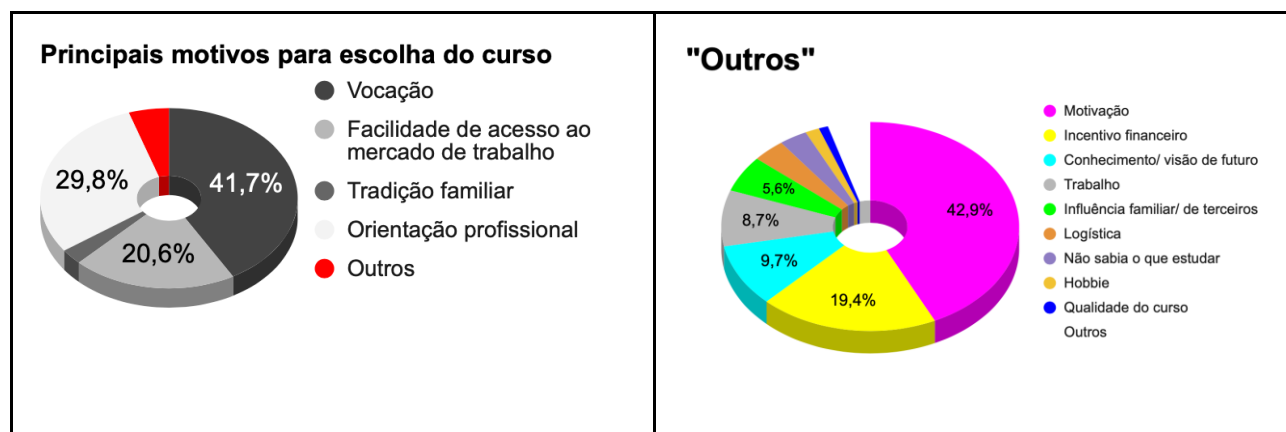


O tempo entre o término dos estudos entre o Ensino Básico até entrar no ensino Superior foi menor que um ano para a maioria dos estudantes participantes. Entretanto, outro grupo de representatividade levou mais de 5 anos para ingressar nos cursos universitários.

Ao serem questionados sobre as principais razões para a escolha do curso universitário, os 3782 estudantes puderam selecionar entre duas opções que consideravam mais importantes entre elas: Vocação (2.480 respostas), Facilidade de colocação no mercado de trabalho (1.227 respostas), Tradição Familiar (166 respostas), Orientação profissional (1.772 respostas) e Outros (301 respostas). A Figura 4 apresenta os principais motivos para a escolha do curso universitário. Percebemos o quanto importante são os programas de orientação, dado que 92% das respostas estão entre vocação, orientação profissional e facilidade de inserção laboral, estes dados corroboram a ideia de se desenvolver estratégias, já na educação básica, na direção do projeto de vida dos estudantes.

A esse respeito, Barria e Salazar (2020) sinalizam para a importância de se desenvolver um processo formativo transversal à formação acadêmica que vise a orientação vocacional. Assim como a necessária, aliança entre família e escola, como orientadores dos projetos de vida dos estudantes em formação, seja no âmbito acadêmico, de trabalho ou pessoal

Fig. 4 - Principais motivos para a escolha do curso



Fonte: elaborado pelas autoras

A partir dos dados qualitativos sobre os principais motivos para a escolha do curso universitário na opção "Outros", 301 estudantes participaram e as respostas foram organizadas por similaridade, totalizando 10 grupos distintos.

O grupo Motivação apresentou a maior frequência de resposta. Está relacionado aos fatores intrínsecos dos estudantes que os movem para uma determinada ação, no caso analisado, o desejo genuíno pela escolha do curso universitário. As falas entrevistadas remetem ao amor e paixão pelo estudo ou área, demonstra o interesse e autonomia do estudante pelas suas escolhas. A realização pessoal como ser humano, meta e projeto de vida, admiração, superação pessoal entre outros.

A segunda categoria com maior adesão nas respostas trata do incentivo financeiro para a realização dos estudos. As respostas analisadas levantam questões de insatisfação dos estudantes em relação ao

2022



curso escolhido como: “era o que tinha”, “não haviam mais opções de bolsas de estudo”, “porque é grátis”.

O grupo denominado Conhecimento/ visão de futuro, apresentou escritas que consideram a aquisição do conhecimento para um futuro melhor, com maiores oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Esta categoria também abrange estudantes que estão na segunda graduação, com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos na área de interesse: “base para outras carreiras”, “facilidade de acesso a uma especialização na área de interesse”, “segunda graduação para mais conhecimento da área”, “esperança de um futuro melhor”.

A categoria Trabalho considera a carreira profissional como o principal motivo para a escolha do curso universitário. As respostas se agrupam em “realizar concurso público”, “trabalho na área” e “exigência profissional”.

O grupo Influência familiar/ de terceiros remetem à escolha do curso baseada nas intenções ou tradições familiares e não foram especificados diretamente nas respostas: “Dar orgulho pro papai 'kk', e tradição familiar”, “Porque mi papá me dijo que para hacer cajera debía ser contadora”.

No que tange o grupo da Logística, fatores como a distância da universidade à residência, a facilidade de transporte, o tempo de estudo e a modalidade do ensino à distância foram considerados para a escolha do curso universitário.

Dos 301 estudantes que participaram do questionário, 6 deles não sabiam o que estudar, escolheram seu curso universitário por casualidade ou experimentação. Outros 3 participantes escolheram por hobby e 2 estudantes mencionaram a qualidade do curso como fator de decisão.

O grupo “Outros” foi criado para agrupar respostas que não tinham similaridade com nenhuma outra categoria de resposta e as falas foram “Decirme que no servía para esta profesión”, “dones”, “es facil”, “medo”, “no admitida en la U de A”, “no fui capaz con matematicas en mi anterior carrera”, “No pase a la carrera que quería”, “Nota do Enem”, “Nota do Enem”.

3.3 Dedicção do estudante

No que tange a dedicação, 3782 estudantes participaram e foram respondidas questões acerca da visão deles ao analisar as impressões relacionadas a sua dedicação aos estudos, como aspecto para a permanência estudantil. A tabela 1 apresenta as questões relacionadas e o percentual das respostas.

Tabela 1 - Percepção dos estudantes quanto à sua dedicação aos estudos

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Minha formação antes de entrar no ensino superior foi excelente	5,0%	15,7%	28,8%	39,4%	11,1%
Participa e/ou participou em todas as atividades do programa acadêmico	1,9%	5,9%	16,2%	55,1%	21%

2022



	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
(dedicação aos trabalhos de casa, atividades, participação nas aulas...)					
O tempo dedicado aos estudos foi adequado	1,6%	10,1%	20,1%	54,9%	13,3%
Desenvolvi técnicas e hábitos de estudo para melhorar o desempenho acadêmico	2,2%	10,2%	17,8%	52,3%	17,5%
Melhorar os métodos de compreensão de leitura para qualificar minha formação	1,9%	8,9%	17,5%	55,2%	16,5%
Fiz estágios extracurriculares (não obrigatórios)	8,1%	20,1%	18,7%	37,8%	15,3%
Participei de atividades extraclasse (seminários, extensão universitária, congressos)	7,5%	19,5%	17,1%	40%	15,9%
Levando em conta os aspectos acima, acho que minha dedicação aos estudos foi excelente	1,7%	7,9%	28,1%	49,4%	12,9%
Minha dedicação aos estudos me motivou a permanecer	0,9%	2,7%	13,9%	55,4%	27,1%

Fonte: elaborado pelas autoras

Os resultados da Tabela 1 apontam, de forma geral, que os estudantes concordam que são dedicados aos estudos e que tal dedicação os motiva a permanecer no curso universitário. Nesta seara acreditamos que iniciativas que envolvam o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes pode ser um motivador a mais para a dedicação aos estudos, ademais do ganho qualitativo para o processo formativo dos estudantes que poderão focar nos seus objetivos futuros e a IES em como auxiliá-los a desenvolver as habilidades e competências necessárias para a formação dos futuros profissionais que atuaram na sociedade.

4. Considerações

O presente estudo permitiu conhecer o perfil, a educação anterior e a visão sobre a dedicação aos estudos, os resultados apontam uma relação direta entre os principais motivos para a escolha do curso universitário e a satisfação do estudante na sua trajetória acadêmica, haja vista que a escolha pela vocação apresentou a maior frequência de respostas acerca deste tema.

Diante dessas considerações, a escolha do curso universitário é uma importante decisão para o indivíduo, uma vez que ele investirá esforços na dedicação de sua formação pessoal e profissional. No momento de transição da Educação Básica para a Educação Superior, cabe o apoio de profissionais na construção de projetos pessoais e orientação vocacional, a fim de nortear o estudante na direção daquilo que ele anseia. Olvera e Cruz (2021) reconhecem que o momento da escolha do curso universitário é "um processo de informação e reflexão sobre diversos fatores que estão presentes

2022



na história pessoal, social e escolar dos alunos, pois nem todos podem seguir a trajetória ideal ditada pela dinâmica educacional oficial".

Nesse sentido, cabe ofertar programas universitários, com a abordagem do Projeto de Vida ao longo dos estudos, voltados à dimensão profissional, para que a trajetória do curso esteja, também, focada nos objetivos futuros dos estudantes e, por conseguinte, promover a permanência e sucesso acadêmico.

Referências

- Bain, K. (2014) Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad (Spanish Edition) (p. 9). Publicacions de la Universitat de València.
- Barria, G., & Salazar, D. (2020). La implementación de un programa de orientación vocacional: desafío y oportunidades. Congresos CLABES, 527-536. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2704>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio*. Brasília.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.
- Estrada Mejía, P.; Kohls-Santos, P. (2022). Permanência estudantil e articulação entre educação básica e superior: estado do conhecimento, En Kohls-Santos, P. & Estrada Mejía, P. (Ed.), *Modelo integracionista para a permanência estudantil: variáveis e perspectivas*. (1 ed., pp. 23–38). Editora CRV.
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fundação Telefônica Vivo (2021). PROJETO DE VIDA: Uma porta de entrada para o Novo Ensino Médio. Fundação Telefônica Vivo.
- León Mendoza, Teresa De, & Rodríguez Martínez, Rafael. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 10-16. Recuperado em 12 de setembro de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100004&lng=pt&tlng=es.
- Kohls-Santos, P. (2020). *Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.
- OECD. Results from Pisa 2015 - Brasil. <http://www.oecd.org/edu/pisa>
- Olvera Coronilla, G., & Cruz Velasco, S. (2021). Una experiencia de orientación vocacional en apoyo a la permanencia escolar. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3376>
- Tinto, V. (2012). *Completing college; Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2017). *Through the Eyes of Students*. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19 (3), 254-269. Recuperado em 13 de setembro de 2022, de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1521025115621917?journalCode=csra>

Agradecimentos

Este artigo apresenta parte dos resultados do projeto intitulado: “Permanência estudantil: mecanismos de apoio por intermédio da tecnologia”, Financiado pela Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal - FAPDF.

2022



PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE ADMISIÓN ESPECIAL EN LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA EN FUNCIÓN DE SU TRAYECTORIA ACADÉMICA Y PERMANECÍA.

*José González Campos, Universidad de Playa Ancha,
Tania Toro Barrera, Universidad de Playa Ancha, ttoro@sma.maristas.cl*

Resumen.

El acceso a la educación superior es una temática de investigación que reporta interés tanto en el mundo como en Chile, esto considerando el sistemático avance de la globalización, que conlleva adaptación en las políticas de educación pública y equidad social.

Lo anterior hace referencia directa al desafío del acceso a la educación superior en Chile, que conlleva la consideración de la diversidad de estudiantes que egresan de la enseñanza media.

El objetivo del estudio es caracterizar el perfil de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Playa Ancha a carreras de pedagogía vía admisión especial, en función a su trayectoria y permanecía, describiendo y analizando variables académicas de los estudiantes, determinando la dimensión de mayor diferencia en la caracterización del perfil del estudiante que persiste.

Lo anterior contribuye a ser un sustento teórico, ya que en esta temática aún existen vacíos de conocimiento, lo que será una oportunidad para desarrollar un aporte en la articulación de las trayectorias universitarias vía ingreso especial con el sistema escolar.

Palabras Clave: Acceso a la Educación Superior, Ingreso Especial, Trayectoria Académica.

1. Introducción

Dentro de las problemáticas de abandono en la educación superior en Chile nos encontramos con importantes brechas en el acceso, que han quedado en manifiesto en la matrícula anual de la educación superior, en contraste con los egresos de la enseñanza media. Las políticas públicas han mantenido acercamientos que contribuyen a la equidad, ampliando la cobertura para aquellos estudiantes que egresan de la enseñanza media en la educación pública con un destacado rendimiento académico, que pertenecen a grupos de población más desatendidos, incorporado programas de acompañamiento que fortalecen las oportunidades de los egresados.

Para el estudio del acceso a la educación superior en Chile, es necesario hacer un recorrido por los hitos que reafirman el desarrollo de la diversidad en el acceso a la educación superior. Para lo cual es importante contemplar el legado de la cultura Occidental Griega. En aquella educación están las primeras distinciones y diferencias en el acceso por clases sociales. Pero a la vez es reconocen oportunidades a las cualidades integrales del ser humano, dando importancia no solo a lo académico,

2022



sino también al deporte, la educación artística, la música, la enseñanza del dibujo, de la gramática y de la interpretación literaria, las cuales tenían un lugar importante, y aportaron estatus en la educación. Para los griegos, el hombre debía formarse en todas las materias para poder hablar de cualquier cosa y ser polivalente, pero siempre en búsqueda de la moral (Lobato, 2020). Por tanto, ya desde aquella época existía un reconocimiento a las habilidades que destacan a un estudiante por un talento específico dentro de su proceso educativo.

En Chile se han desarrollado tres grupos de programas para ampliar la cobertura de acceso equitativo a la educación superior, los Programas Propedéuticos, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) y los Programas de Inclusión Social. Respecto a los programas que han beneficiado el acceso a la educación superior, es importante mencionar que es preponderante el énfasis que destaca exclusivamente la trayectoria académica y el rendimiento en la PSU-PTU como vía principal para la continuidad de estudios en la educación superior. Lo que es una señal de abandono para estudiantes que destacan por una trayectoria en un talento o cualidad complementaria, en competencias y habilidades que no mide su promedio de egreso o puntaje en la prueba estandarizada vigente.

En el estudio se ha contemplado profundizar en la caracterización del perfil de los estudiantes de admisión especial a la Universidad de Playa Ancha en función de su trayectoria académica y permanecía, recogiendo la información que reportan los estudiantes de las carreras de pedagogía, permitiendo sustentar teoría alusiva a esta vía de ingreso y enriquecer las oportunidades desde la orientación vocacional. Considerando recomendaciones directas al contexto, para el eventual desarrollo de la vía de admisión especial en la educación superior en Chile.

2. Marco teórico

Estadio antiguo

La evolución de la educación se remonta a la Antigua Grecia, siendo esta una de los principales modelos para la educación a lo largo de la Historia.

La educación comienza con la misma Grecia, donde se enseñaba sobre distintas áreas, iniciando en el hogar por los padres y pasando por la formación de educadores dedicados a la lectura, la escritura, a las matemáticas, las artes y el deporte. “El objetivo griego era preparar a los jóvenes intelectualmente para asumir posiciones de liderazgo en las tareas del Estado y la sociedad” (Rodríguez, 2010). Por lo que desde aquellos años existía un reconocimiento a aquellas habilidades que destacan a un individuo, visibilizando la pertinencia de las condiciones especiales que acompañan los procesos formativos.

En referencia al reconocimiento de las habilidades y talentos, es pertinente destacar la visión de grandes pensadores como Sócrates, Platón o Aristóteles quienes proponen sistemas educativos trascendentales, que fueron enriqueciendo la preparación de los jóvenes en distintas áreas del saber, valorando sobre las clases sociales sus capacidades intelectuales, éticas y espirituales que se han señalado. (Hidalgo, García, & & Zacarías, 2018)

2022



Estadio moderno:

Inició con el proceso Bolonia que ha permitido un progreso en la educación superior. El proceso de Bolonia surge en el contexto mundial tras una serie de declaraciones que van poniendo las bases de las políticas públicas de la educación en la educación superior. Muga, A., & Bruce, G. (2005).

Resulta relevante destacar el marco en el que tiene lugar el proyecto tuning, y también reconocer un conjunto de transformaciones históricas que han revolucionado el modo de concebir e implementar las políticas públicas en educación superior, en el contexto de la globalización de los mercados. Lo que ha permitido seguir visualizando los aspectos de mejora en nuestro país, siendo congruente con nuestra realidad sociocultural del pasado, el presente y las proyecciones de mejora hacia el futuro (Aboites, 2010).

Estadio actual:

Si bien existen grandes brechas en las oportunidades de acceso a la educación superior en Chile. (Molina Chávez & Huenulao Arellano, 2020) es importante destacar que existen referentes que progresivamente han considerado otros indicadores en la selección universitaria, algunos ejemplos son; Programas Propedéuticos, Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), Programa Talento e Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile, e) Programa de Equidad de la Universidad Diego Portales, Programa Ranking 850 de la Universidad de Santiago de Chile entre otros.

Admisión especial Universidad de Playa Ancha:

Dentro de las posibilidades que se han dispuesto en el desarrollo educativo chileno, la Universidad de Playa Ancha, ha destacado por la transversalidad e innovación dentro de las prioridades que alude en la admisión especial, ha brindado diferentes alternativas a los estudiantes, con un importante sello en la consideración de la diversidad del estudiantado, reconociendo los talentos que existen otras áreas del conocimiento. En el sitio web de la Universidad de Playa Ancha <https://www.upla.cl/portada/> (UPLA, 2022)

Las vías de admisión especial de la Universidad de Playa Ancha siguen dando respuesta al avance de las políticas educacionales chilenas, y son un ejemplo de diversidad a la hora de considerar cualidades y talentos que la vía ordinaria actual, ha dejado postergada.

3. Metodología

Objetivo de la investigación:

Caracterizar el perfil de los estudiantes de admisión especial a la Universidad de Playa Ancha en función de su trayectoria académica y permanecía.

2022



Objetivos específicos:

- Determinar si la modalidad de ingreso a la Universidad de Playa Ancha se traduce en diferencias significativas en el éxito del trayecto formativo.
- Contrastar las variables género, NEM, asignaturas Nucleares, Sello, Disciplinares y Práctica profesional en función a la vía de ingreso a la Universidad de Playa Ancha.
- Determinar la dimensión de mayor diferencia en la caracterización del perfil del estudiante que ha ingresado a la Universidad de Playa Ancha vía admisión especial y puntaje PSU-PTU.

Análisis de resultados:

Las variables de estudio principal son caracterizadas por el rendimiento académico en los núcleos temáticos identificados como Disciplinares, Nucleares, Sello, Práctica profesional y además las referidas a rendimiento académico de egreso de enseñanza media. Todas ellas cuantificadas con valores entre 1.0 y 7.0, siendo esta última la referencia máxima de logro del núcleo temático respectivo, por tanto cuantitativa y continua.

Participantes:

El universo de estudio corresponde a todos los estudiantes regulares de la Universidad de Playa Ancha en carreras pedagógicas entre los años 2014 y 2022. La muestra es de tipo estratificada y aleatoria, procurando representatividad por promoción, alcanzando un tamaño muestral de 4146 estudiantes (El tamaño muestral es superior al establecido por la fórmula de Namakforoosh (2000) al considerar un nivel de confianza del 95%, y error de estimación del +5%).

En relación a los descriptores modales de cada factor se establece que el 66.8% de los participantes es de sexo femenino, prácticamente el 100% son de nacionalidad chilena, 16.5% de la promoción 2017 y la vía de ingreso por admisión especial identifica al 5.2%.

Análisis de datos:

El análisis de los datos consideró dos etapas: la primera referida a resúmenes descriptivos las variables focalizadas en el factor tipo de admisión. La segunda perspectiva hace referencia a comparaciones en términos inferenciales del rendimiento académico disciplinar, nuclear y sello, respecto del factor modalidad de ingreso. Los análisis estadísticos fueron realizados con el entorno de programación R 3.6.1 (R Development Core Team, 2019) y Jamovi 1.2.27.

4. Resultados

En términos de centralidad, particularmente usando el promedio, es posible establecer que la vía de acceso admisión especial se posiciona, alcanzando diferencias de 0.18 puntos en algunos casos como la dimensión disciplinar. Respecto a la variabilidad y particularmente utilizando la desviación estándar se visualiza un comportamiento similar a través de todos los focos de estudio.

Como análisis posterior surge la duda relativa a si la edad es un elemento caracterizador de la vía de ingreso, teniendo como respuesta que los estudiantes cuya vía de ingreso es ingreso especial, presentan una diferencia de aproximadamente un año por sobre aquellos que ingresan vía modalidad

2022



convencional (21.1 y 19.7 respectivamente). Este resultado visibiliza la flexibilidad etaria declarada en los fundamentos de la admisión especial.

Respecto del género, no se visualizan diferencias en relación a la vía de ingreso, solo se reafirma que en ambas modalidades es el género femenino quien lidera en matrícula, en ambos casos 65%.

Desde la perspectiva de promoción, es decir el año de ingreso a la universidad, es posible establecer a nivel descriptivo, que la frecuencia de ingreso a través de la PSU-PTU ha tenido un comportamiento oscilante y decreciente. Por otro lado, referido a la admisión especial, pese a no visualizarse un patrón o regularidad referida a las frecuencias de ingreso, se resalta que el año 2021 un 21% de la matrícula se soporta en admisión especial realzando la importancia de esta vía de ingreso en la matrícula total. Es importante indicar que el año 2019 alcanzaba un 2%.

La pregunta de investigación que da sentido al presente trabajo hace referencia a determinar si la modalidad de ingreso se traduce en diferencias significativas en el éxito en el trayecto formativo. Este último será entendido como el rendimiento académico en cuatro áreas, siendo estas lo Disciplinar, Nuclear, Sello y Práctica profesional. Para dar respuesta a esta pregunta, se utilizará la estadística One Way ANOVA, por tanto, es necesario la verificación de los supuestos de normalidad y homogeneidad. En este proceso se establece que el supuesto de normalidad no se verifica (Shapiro Wilk, p-valor <0.001 en todos los casos), por tanto, la perspectiva de análisis será no paramétrica, específicamente utilizando la estadística de Kruskal Wallis.

El principal resultado de este análisis dice relación con la dimensión disciplinar, para la cual la modalidad de ingreso se traduce en diferencias significativas, de manera complementaria en las dimensiones NEM, asignaturas Nucleares, Sello, Práctica profesional, los comportamientos son indiferenciables según la modalidad de ingreso. De manera específica, para la dimensión Disciplinar, los estudiantes cuyo ingreso es vía modalidad ingreso especial, presentan rendimiento académico en la dimensión disciplinar, significativamente mayor que la modalidad convencional PSU-PTU

5. Conclusión

El estudio presentado tuvo como objetivo caracterizar el perfil de los estudiantes de admisión especial a la Universidad de Playa Ancha en función de su trayectoria académica y permanecía, determinando si la modalidad de ingreso a la Universidad de Playa Ancha se traduce en diferencias significativas en el éxito del trayecto formativo. Considerando las diferencias que repercuten en variables como el género, NEM y rendimiento académico en asignaturas Nucleares, Sello, Disciplinarias y Práctica profesional.

En las carreras de pedagogía el ingreso femenino es el preponderante. Respecto al género no se observan diferencias en cuanto al desempeño de los estudiantes de ingreso especial.

Las calificaciones en enseñanza media en los estudiantes de ingreso especial (NEM) no evidencian diferencias significativas respecto a los estudiantes del ingreso regular.

En el caso de las asignaturas disciplinarias de las carreras de pedagogía, los estudiantes cuyo ingreso es vía admisión especial, se destaca un rendimiento académico significativamente mayor que en la modalidad convencional PSU-PTU. Por tanto, el éxito en la trayectoria académica, en términos

2022



generales, no depende de la modalidad de ingreso, sin embargo, se puede prever un mejor rendimiento en el ámbito disciplinar de estudiantes de ingreso vía admisión especial.

Este hallazgo soporta teoría que se condice con la cultura clásica occidental, los griegos respaldaron una educación integral, el hombre debía formarse en todas las materias para poder hablar de cualquier cosa y ser polivalente, pero siempre en búsqueda de la moral (Lobato, 2020).

Tanto estudiantes de ingreso vía PSU-PTU como ingreso especial evidencian haber finalizado su proceso escolar bajo un estándar común de rendimiento. Lo que permite visualizar que el talento o cualidad de un estudiante es complementario al rendimiento académico en su trayectoria escolar.

Lo anterior permite concluir que los talentos y cualidades complementarias, que han permitido el acceso de estudiantes vía admisión especial ha potenciado la promoción de estudiantes de pedagogía, que según lo explicitado por filósofos griegos como Sócrates, realza la importancia del desarrollo en las áreas social, política, espiritual, económica, educativa, cultural y moral, es decir, saber que conlleva al hombre a actuar moralmente con el fin de perfeccionar su conducta, alcanzar el bienestar y la felicidad tanto individual como colectiva. (Buriticá, 2018).

La vía de admisión especial, evidencian flexibilidad etaria y experiencias de vida en el desarrollo de habilidades o talentos, que han permitido obtener éxito en su trayectoria académica. Lo que se condice con la perspectiva de educación de Platón, para él la educación también incluía otros asuntos, que sólo con el paso del tiempo se han ido decantando e individualizando. (Molina, 2010). Dando un lugar al desarrollo a través del tiempo, de manera progresiva, fortaleciendo la importancia de descubrir, explorar y reconocer diferentes talentos durante la formación educacional, los cuales pueden ser contemplados en el acceso universitario, al igual que el rendimiento académico, ya que advierten un mérito e integralidad que es posible mantener en el contexto universitario.

La investigación demuestra la importancia de no centralizar el aprendizaje en el exitismo académico, lo que sostiene Aristóteles, quien fundamenta el conocimiento humano en la experiencia, para llegar a ser un buen hombre y buen ciudadano, a fin de ser feliz. (Torrano, 2001)

El ingreso por talento ha permitido una trayectoria universitaria exitosa en carreras de pedagogía, siendo un nuevo pilar en el desarrollo de capital humano avanzado. Aportando en el reconocimiento de la diversidad de características de los estudiantes

La PSU-PTU, vía de ingreso formal a la educación superior, debe ser considerada solo como un mecanismo de selección, y no de aseguramiento de la calidad, ya que existen vías de ingreso especiales por talento o cualidades destacadas, que comprueban y aseguran el mismo éxito en la trayectoria académica, siendo una vía sustentable para el ingreso y promoción en la educación superior.

Se recomienda en el rol de la orientación educacional, gestionar y liderar espacios de visualización y acompañamiento en el proceso de enriquecimiento de la admisión especial. Desde la enseñanza básica, se invita a las entidades educativas a promover el desarrollo de una variada oferta de talleres, en los que los estudiantes puedan probar y reconocer sus talentos y cualidades. En la enseñanza media, el aporte de la investigación está en la proyección de la trayectoria estudiantes con talentos, que se propicia para el acceso a la educación superior, para lo que se debe acompañar y profesionalizar el perfil de competencias por talento. En cuanto a las contribuciones para la educación superior, se hace

2022



una necesidad el potenciar las vías de ingreso especial para carreras de pedagogía, en base a la trayectoria por talentos o cualidades destacadas. Para lo que se sugiere que exista una mayor difusión de la admisión especial.

Referencias

- Alonso-Sáez, I., & Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 199-213.
- Barrientos, F. (2019). ¿Qué sabemos sobre admisión a la educación superior? Una revisión para implementación del nuevo Sistema de Acceso en Chile.
- Buriticá, A. A. (2018). ¿Cómo era la educación en Atenas en la época de Sócrates? *Ignis*, 4, 4-8.
- Fernández, M. F. (2015). La educación popular en la antigua Grecia: Antígona y la discusión por la ley. *Question/Cuestión*, 1(46), 111-124.
- Koljatic, M., & Silva, M. (2007). Problemas de equidad asociados con el cambio de las pruebas de admisión universitaria en Chile. . *Estudios públicos*, 106.
- Lobato, D. M. (2020). Filosofía, música y educación en la antigua Grecia.
- Molina Chávez, W., & Huenulao Arellano, M. (2020).). Acceso inclusivo a la educación superior en Chile: Un análisis desde el capital social de estudiantes vulnerables. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior.*, 7(1), 30-42.
- Molina, R. B. (2010). La pedagogía en los diálogos de Platón. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, 33, 35-54.
- Muñoz, A. L., & Sobrero, V. (2006). Proyecto Tuning en Chile: análisis de procesos de internacionalización de la educación superior. *Calidad en la Educación*, 24, 249-271.

2022



PERFIL DEL DOCENTE PROPEDÉUTICO PARA EL INGRESO Y PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE DOS UNIVERSIDADES CHILENAS

*Rina Gaete Rengifo, Universidad Católica de Temuco, rgaete@uct.cl
Angélica Aguilar Vivar, Universidad Austral de Chile, aaguilar@uach.cl*

Resumen.

Los programas Propedéuticos, surgen el año 2007, teniendo como objetivo la inclusión en Educación Superior (ES) de estudiantes académicamente talentosos, provenientes de contextos desfavorecidos. Actualmente, este programa se desarrolla en diversas universidades chilenas, permitiendo el acceso y la permanencia de numerosos estudiantes en una carrera profesional.

En este contexto, los Propedéuticos de la Universidad Católica de Temuco (UC Temuco) y la Universidad Austral de Chile (UACH) tienen como objetivo que los estudiantes que aprueban el programa de formación y se matriculan en una de estas universidades, terminen exitosamente sus carreras profesionales.

En Propedéutico, un agente clave son los docentes que implementan los cursos de formación. Estos profesionales cumplen un rol esencial, por lo que el perfil de estos, cobra relevancia dada su incidencia en las decisiones de sus estudiantes.

El objetivo de esta investigación es identificar las características de los docentes del Programa Propedéutico de la UC Temuco y la UACH y determinar cuáles de los aprendizajes de sus estudiantes contribuyen a la permanencia en ES, a partir de la experiencia de los estudiantes.

El presente estudio está fundamentado en la relación entre los docentes y sus alumnos, y como esta impacta en el aprendizaje y en la permanencia en el sistema educativo. Es así como los referentes teóricos señalan, que esta relación puede ser fundamental en el éxito del proceso educativo.

La investigación se realizó bajo una metodología cualitativa, con un diseño descriptivo de casos múltiple. El instrumento de recolección de datos correspondió a una encuesta y posteriormente se realizó identificación de características y análisis de contenido para conceptualizar elementos y establecer relaciones entre los contenidos derivados. La población estuvo compuesta por los estudiantes que aprobaron el Programa Propedéutico y son estudiantes regulares en ambas universidades, para las cohortes de ingreso 2020 a 2022, de los cuales se realizó un muestreo aleatorio.

Como resultados se logró determinar características de los docentes como buen trato, liderazgo, compromiso, entre otros elementos, y aprendizajes reconocidos por los estudiantes como un aporte en su continuidad de estudios.

2022



Entre los aportes realizados con este estudio, se destaca la aproximación a un perfil docente de Acceso Inclusivo en contexto, a través de las características y aprendizajes entregados, que se relacionan con su incidencia en la promoción del acceso y la permanencia en educación superior de sus estudiantes.

Palabras Clave: Programa Propedéutico, Permanencia, Características Docentes, Perfil Docente, Aprendizajes.

1. Introducción

En Chile, en el año 2007 surgen los Programas Propedéuticos bajo el auspicio de la Cátedra Unesco de Acceso y Equidad a la Educación Superior, los que tienen como objetivo principal la inclusión de jóvenes destacados académicamente en la ES, que provienen de establecimientos de enseñanza media de contextos desfavorecidos y que por lo general se ubican en el 10% de ranking de su establecimiento, asumiendo que ello es un buen predictor de éxito académico. Así, estos programas son una alternativa de ingreso a la educación terciaria, independiente del puntaje obtenido en la prueba estandarizada que se aplica en el país para acceder a carreras profesionales (Román, 2013, Faúndez et al., 2017).

Actualmente, estos Programas se desarrollan en 16 universidades chilenas, permitiendo el acceso de numerosos estudiantes a una carrera profesional. En este contexto, la UC Temuco, implementa el programa desde el año 2011, otorgando cupos en el Bachillerato en Ciencias y Humanidades o en alguna carrera de pregrado, participando en la actualidad 200 estudiantes provenientes de 37 establecimientos de La Araucanía, los que presentan un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de a lo menos un 75% (Gaete y Quinteros, 2017)

Por otra parte, en la UACH, el Propedéutico se inició formalmente el año 2014 en las Sedes de Valdivia, Puerto Montt y Campus Patagonia, otorgando al menos un cupo por carrera, participando 32 establecimientos educacionales con IVE igual o superior al 70% y un promedio de 150 estudiantes participantes por promoción (Aguilar, et al., 2020)

Los estudiantes convocados cursan cuarto año medio y pertenecen al 10% de mejor rendimiento de su establecimiento, quienes realizan una preparación académica que consta de 12 sesiones de trabajo en las que se abordan cursos de Gestión Personal, Matemáticas, Lenguaje y Pensamiento Crítico.

El propósito del programa es acercar la experiencia universitaria y fortalecer las competencias personales y académicas que favorezcan la futura integración del estudiante, por lo tanto, su permanencia en el sistema universitario a través del desarrollo progresivo de competencias (Gaete y Vargas, 2019). Sin embargo, esta permanencia muchas veces se ve dificultada por las carencias que posee el contexto de este grupo de estudiantes, como señalan Canales y De los Ríos (2009) los antecedentes sobre abandono sugieren que los estudiantes de contextos desfavorecidos no cuentan con soportes familiares, sociales e institucionales para atenuar los efectos de hitos problemáticos y que la falta de estos soportes puede generar el abandono permanente del sistema educativo.

De acuerdo a la experiencia obtenida a través del tiempo, se ha observado que en las actividades del programa resulta significativo el rol de los docentes que implementan los cursos de formación, quienes, según Mendoza y Artiles “tienen la labor de preparar al estudiante para la vida, a partir del desarrollo de sus potencialidades, de la eliminación de sus deficiencias, de la modificación de sus

2022



actitudes, concepciones y comportamientos” (2011, p.6). De igual manera, son los guías para que cada sujeto que forma parte del programa, encuentre su propio camino hacia el desarrollo integral.

En consecuencia, el objetivo de esta investigación es identificar las características de los docentes del Programa Propedéutico de la UC Temuco y la UACH, determinando cuáles de los aprendizajes de sus estudiantes contribuyen en la permanencia en la ES, a partir de la experiencia de los estudiantes.

1.1. Relación entre docente y estudiante

Diversos estudios demuestran que una buena relación docente-estudiante contribuye al éxito académico del estudiante y con ello impacta la permanencia de éste en la ES (Pineda-Báez, et al., 2011). Al respecto, Conidi (2014) señala que en los estudios realizados en diferentes sistemas educativos, se han usado diversas metodologías: encuestas, entrevistas, preguntas abiertas, observándose que existe una correlación entre la calidad de la relación y las características del profesor, que una buena relación influye en el rendimiento académico y en la actitud hacia la materia. En general, muchos estudiantes consideran decisiva la influencia de sus profesores en sus aprendizajes, lo cual contribuye a la permanencia estudiantil.

En este contexto, las líneas teóricas señalan que los docentes deben tener la capacidad para preparar a las personas de una manera integral, en la cual se establezca un equilibrio entre lo cognitivo y la formación del ser, que incluya valores, emociones y sentimientos (Salazar, et al. 2022). Además, es necesario que considere la proyección futura profesional y la orientación vocacional.

Respecto a la relación entre docente y estudiante como parte fundamental del éxito en el proceso educativo, esta debe estar basada en “la atención, el respeto, la cordialidad, la responsabilidad, el reconocimiento, la intención, la disposición, el compromiso y el agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza” (García, et al., 2014), donde se establecen acuerdos y se adquieren compromisos en beneficio de las proyecciones académicas futuras y el plan de vida de cada estudiante. Otro factor relevante que señala González y Arce, (2021), se relaciona con las características del profesorado universitario y la cercanía que se establece entre el profesor y el estudiante, generando una sinergia que mantiene activa la motivación y proyecciones futuras de los jóvenes. Tinto, también reconoce los efectos positivos de la interacción entre profesores y alumnos, planteando que mientras mayor interacción entre estos exista, mayores probabilidades de que finalicen sus estudios (Tinto, 1987)

1.2. Permanencia en Educación Superior del estudiante Propedéutico

Con relación a la permanencia, la literatura reconoce que ésta junto al abandono son multidimensionales, incidiendo en ello aspectos personales, institucionales y contextuales. En lo específico, se reconoce que existe una correlación entre la calidad de la relación y las características del profesor, lo que incide en lo académico y en la permanencia. (Conidi, 2014, González y Arce, 2021, Pineda-Báez, et al., 2011,). Respecto de la permanencia de los estudiantes propedéutico, en general son muy similares a la del total de estudiantes de cada institución (ver tabla 1), a pesar del entorno desfavorecido del que provienen. Por otra parte, es importante tener en cuenta que los estudiantes del programa son de excelencia académica en su ambiente educativo, tienen alto interés



por el estudio, perseverancia, gusto por la lectura, entre otros, generando expectativas para su vida futura.

Tabla 1. Permanencia general y específica cohortes 2020 y 2021

Universidad Católica de Temuco*			Universidad Austral de Chile*		
Retención a 1° año	2020	2021	Retención a 1°	2020	2021
Propedéutico	78,3%	84,6%	Propedéutico	91,3%	92,73%
General Universidad	82,4%	80,9%	General Universidad	85,49%	85,45%

*Información de cohorte 2022, no disponible

Fuente: elaboración propia, con datos aportados por Gestión y Monitoreo Académico UC Temuco y Análisis Institucional UACH.

2. Metodología

La metodología utilizada fue de tipo cualitativa, con un diseño descriptivo de casos múltiple que busca conocer al fenómeno desde la percepción y experiencia de los estudiantes que participaron de la estrategia, para comprender y profundizar el conocimiento de una realidad (Martínez y Galán, 2004; Mayan, 2001; Monje, 2011; Sandín, 2003).

La población estuvo compuesta por los estudiantes que aprobaron el Programa Propedéutico, se matricularon en alguna carrera en ambas universidades y se mantienen como estudiantes regulares, para las cohortes de ingreso 2020 a 2022, de los cuales se realizó un muestreo aleatorio que involucró a 60 estudiantes.

De acuerdo a los objetivos planteados, se utilizó como instrumento de recolección de datos una encuesta con preguntas de elección múltiple de estimación y preguntas abiertas. Para las características de los docentes, se adaptó la encuesta sobre características del buen profesor de Conidi (2014) y para los aprendizajes que sirvieron a los estudiantes en su permanencia en ES, se utilizó preguntas abiertas. Posteriormente, se realizó la identificación de las características más valoradas por los estudiantes y análisis de contenido de las preguntas abiertas, donde se procedió a la codificación, categorización y sistematización de los datos a través del software ATLAS-ti, para facilitar y agilizar el análisis. Las preguntas abiertas permitieron profundizar en conceptos y perspectivas aportadas por los estudiantes para darles un significado.

3. Resultados

3.1 Características del docente Propedéutico

De acuerdo a los datos obtenidos en la encuesta, se obtuvo la identificación de características de los docentes, donde emergieron 10 características señaladas por los estudiantes como parte del perfil de los docentes, las que se presentan en orden decreciente de consideración en la siguiente tabla:

2022



Tabla 2. Características de los docentes según lo identificado por los estudiantes

Características valoradas por los estudiantes	
1. Tiene buen trato con sus estudiantes	6. Retroalimenta positivamente los logros de sus estudiantes
2. Es capaz de aclarar las dudas	7. Tiene expectativas positivas sobre sus estudiantes
3. Demuestra compromiso en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes	8. Tiene liderazgo en el manejo del grupo curso
4. Promueve el aprendizaje autónomo en sus estudiantes	9. Enseña estrategias de aprendizaje
5. Está atento a las necesidades y dificultades de sus estudiantes	10. Da libertad para expresarte

Fuente: elaboración propia.

3.2 Aprendizajes para el ingreso y permanencia en Educación Superior

Por medio de los procedimientos de codificación utilizados en el análisis de contenido de las preguntas abiertas, emergieron dos subcategorías que se representan en una red conceptual que servirá como recurso gráfico para exponer los resultados. La figura que se presenta a continuación, muestra de manera esquemática los aprendizajes valorados por los estudiantes en su permanencia en la universidad. Estas subcategorías son: *Aprendizajes Socioemocionales* y *Aprendizajes Académicos*.

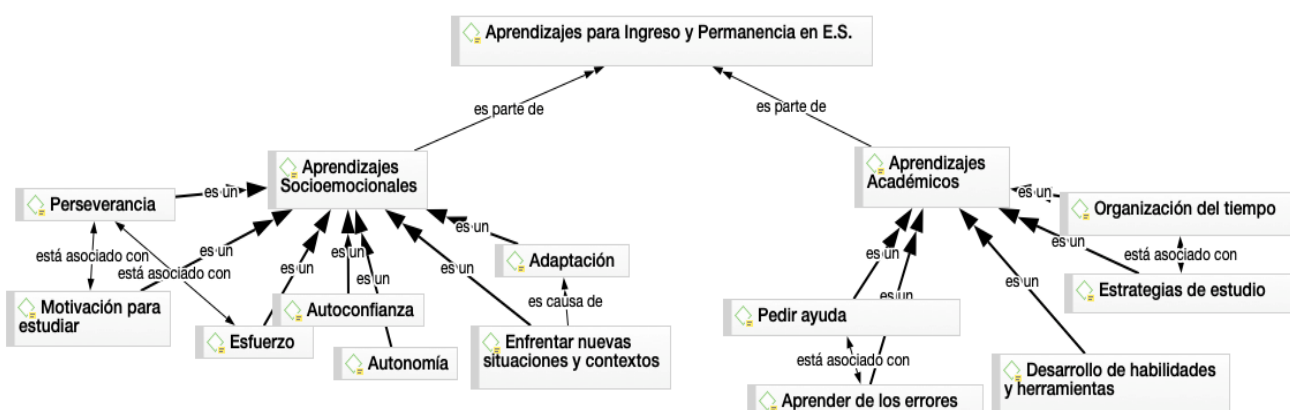


Fig. 1. Red conceptual de aprendizajes de los estudiantes propedéutico
 Fuente: Elaboración propia.



3.2.1 Aprendizajes socioemocionales de los estudiantes

La subcategoría de *Aprendizajes Socioemocionales*, se relaciona con todos aquellos aprendizajes de ámbito afectivo, emocional y social que los estudiantes consideran que contribuyeron a su ingreso y permanencia en ES y está conformada por siete códigos, los que se organizan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Aprendizajes Socioemocionales de los estudiantes de Propedéutico

Código	Descripción	Cita (testimonio)
Perseverancia	Está relacionada con el ser constante y no rendirse frente a las dificultades para permanecer dentro de la universidad	Estudiante N°33: <i>“Aprendí que no debíamos rendirnos a pesar de las dificultades”.</i>
Motivación para estudiar	Se refiere a la motivación y el entusiasmo para mantenerse en sus estudios. Está relacionado con la perseverancia, ya que esta motivación les permite no rendirse frente a las dificultades que enfrentan.	Estudiante N°16: <i>“En cada clase los y las profesoras nos motivaban para a la educación superior, lo cual me dejaba muy entusiasmada y con ganas de seguir estudiando”</i>
Esfuerzo	Se refiere a la actitud de esforzarse en términos académicos para conseguir sus metas. También está relacionado con la perseverancia.	Estudiante N°34: <i>“Nos hicieron ver todo el tiempo que sí éramos capaces de poder ingresar a la universidad, siempre nos dijeron que con esfuerzo y dedicación lo íbamos a lograr. Ellos confiaban en cada uno de los alumnos del propedéutico”.</i>
Autoconfianza	Está relacionado con el empoderamiento del estudiante, el creer en sí mismo y confiar en sus capacidades para ingresar y permanecer en educación superior.	Estudiante N°31: <i>“Gracias a los profesores del propedéutico me hicieron sentir que yo era capaz de entrar a la universidad”.</i>
Autonomía	Está relacionada con el aprendizaje de tomar decisiones autónomamente, bajo sus propios criterios y responsabilizándose de sus procesos académicos y personales.	Estudiante N°9: <i>“Me sirvió el ser más independiente con nuestras responsabilidades, tener autonomía, pues somos los principales actores de nuestro aprendizaje. Así también la recomendación de hábitos”.</i>
Adaptación	Se refiere al acercamiento a la vida universitaria y que les permite conocer parte de la dinámica y las exigencias de	Estudiante N°52: <i>“La concientización previa para el ingreso a la universidad fue importante, cómo para que el</i>

2022



Código	Descripción	Cita (testimonio)
	la educación superior, facilitando la adaptación a este nuevo contexto.	<i>cambio a la vida universitaria no fuera tan drástico”.</i>
Enfrentar nuevas situaciones y contextos	Está relacionado con el aprendizaje desarrollado en los estudiantes para enfrentar nuevos contextos y situaciones complejas principalmente frente al mundo universitario.	Estudiante N°33: “Fue una aclaración positiva respecto a cómo es la vida universitaria y a perderle el miedo a lo que se vendría por delante”

Fuente: elaboración propia

Estos aprendizajes socioemocionales deben ser realizados por los docentes como un objetivo a lograr en el transcurso del programa, puesto que, como los mismos estudiantes señalan, el acceso a la universidad es para muchos de ellos un primer encuentro con el sistema de ES, ya que gran parte, son primera generación en acceder a la universidad. Lo que produce un desajuste de expectativas derivado del desconocimiento de la vida universitaria y sus implicancias (Canales y De los Ríos, 2009).

3.2.2 Aprendizajes académicos de los estudiantes

La subcategoría de *Aprendizajes Académicos*, se relaciona con todos aquellos aprendizajes de ámbito académico o relacionado con los contenidos de los cursos, que los estudiantes consideran que contribuyeron a su ingreso y permanencia. Está conformada por cinco códigos, los que se organizan en la siguiente tabla:

Tabla 4. Aprendizajes Académicos de los estudiantes de Propedéutico

Código	Descripción	Cita (testimonio)
Organización del tiempo	Se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes a organizar sus tiempos de estudio y otras actividades, permitiendo obtener un equilibrio entre sus actividades académicas y personales.	Estudiante N°15: “Aprendí que con una buena organización se puede estudiar y divertirse al mismo tiempo”.
Estrategias de estudio	Está relacionado a las estrategias de estudio aprendidas por los estudiantes durante su paso por el programa y que le permitieron enfrentar positivamente su incorporación a la universidad.	Estudiante N°43: “El método de estudio que me enseñaron fue muy bueno, tener un horario para estudiar, lugar cómodo, planificar mis cosas”.

2022



Código	Descripción	Cita (testimonio)
Desarrollo de habilidades y herramientas	Se relaciona con las habilidades y herramienta académicas aprendidas por los estudiantes en el programa.	Estudiante N°9: <i>“Fue de gran ayuda para mejorar la redacción de textos académicos, y la utilización de normas APA. Así también la contribución de conocimientos cívicos e históricos”.</i>
Pedir ayuda	Se refiere al aprendizaje desarrollado por los estudiantes sobre en qué momentos pedir ayuda cuando enfrenas dificultades en el área académica y la socioemocional pero que interviene en sus resultados académicos.	Estudiante N°38: <i>“Que a pesar de verse difícil permanecer, siempre habrá ayuda tanto académicas cómo emocionales”.</i>
Aprender de los errores	Entre los aprendizajes destacados por los estudiantes está la mejora de los resultados académicos tomando los errores como fuente de aprendizaje.	Estudiante N°26: <i>“Uno de los consejos que puedo destacar es el nunca rendirme, y que pueda aprender de mis errores para así poder mejorar”.</i>

Fuente: elaboración propia.

Los aprendizajes académicos valorados por los estudiantes, deben ser la base académica para los docentes, como objetivo a lograr en el transcurso del programa. Su importancia recae en que, una proporción de los estudiantes de contexto desfavorecido, a pesar de ser de excelencia académica en sus contextos educativos, no tiene hábitos académicos fuertes al momento de ingresar a la universidad, lo que produce un desajuste de expectativas y demandas en la transición educacional. Este desajuste, provoca un comportamiento errático de los estudiantes que puede terminar en la salida del sistema terciario (Canales y De los Ríos, 2009).

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos, han permitido identificar las características de un buen docente de Acceso Inclusivo, a través de lo considerado por los estudiantes propedéutico, así como los aprendizajes que los docentes deben ser capaces de conseguir en sus estudiantes, para permanecer en la universidad, terminando sus carreras profesionales.

En este sentido, la permanencia estudiantil universitaria, se entiende como la perseverante y firme duración del estudiante en el tránsito de su carrera hasta la graduación, la cual, como señalan Guapacha, et al., no se centra en el problema sino en la prevención y se ha convertido en uno de los principales objetivos de la educación superior (2018).

Por otra parte, identificar elementos de permanencia implica ir más allá de la comprensión de un fenómeno y sus causas. Implica pasar al diseño de estrategias que promuevan la continuidad de estudios.

2022



En función a los resultados obtenidos, se puede establecer que los estudiantes identificaron claramente las características que consideran relevantes en los docentes que imparten el Programa Propedéutico, reconociendo el rol fundamental que tienen en el proceso del programa y en la motivación.

Las características más relevadas, en orden de mayor a menor importancia fueron: buen trato con los estudiantes, capacidad para aclarar dudas, compromiso en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes. Otros aspectos relevados fueron: La promoción del aprendizaje autónomo, atención a las dificultades de sus estudiantes, retroalimentación positiva al logro de sus estudiantes. Lo que en general se relacionan principalmente con el ser y saber hacer.

En relación al ingreso y permanencia en ES, opiniones recogidas en preguntas abiertas de la encuesta, los estudiantes señalaron dos tipos de aprendizajes: Aprendizajes Socioemocionales y Aprendizajes Académicos. Destacándose como parte del perfil, ya que estos aprendizajes son considerados por los estudiantes como centrales en su permanencia en la universidad.

Para los estudiantes, los aspectos cualitativos de mayor significancia se relacionan con lo Socioemocional, siendo reconocidos la perseverancia, motivación para estudiar, esfuerzo, autoconfianza, autonomía, enfrentar nuevas situaciones y contextos. Así, la confianza en sus capacidades y la perseverancia parecen estar fuertemente relacionadas con claras metas y propósitos que los motivan a permanecer en la universidad (Canales y De los Ríos, 2009).

En Aprendizajes Académicos reconocen como significativos los siguientes aspectos: organización del tiempo, estrategias de estudio, desarrollo de habilidades y herramientas, pedir ayuda, aprender de los errores.

Dado que la permanencia es multidimensional, en el caso de los estudiantes del Programa Propedéutico y de otros Programas de Acceso Inclusivo, se debe tener en cuenta el perfil de los docentes que implementan el programa. Es decir, como señala Canales y De los Ríos, "la permanencia de los estudiantes no puede ser entendida como una capacidad individual de determinados estudiantes, sino como el resultado de la interacción entre ellos y su contexto" (2009, p.56) y los docentes deben considerarse como parte de ese contexto.

Finalmente, como proyección futura, se espera indagar en la percepción que tiene los profesionales que imparten docencia en los propedéuticos, respecto a los estudiantes con los cuales interactúan

Referencias

Aguilar, A., Cortés, N., & González, M. (2020). Programas de acceso inclusivo por mérito académico en la Universidad Austral de Chile. Una vinculación temprana con establecimientos de enseñanza media. *Congresos CLABES*, 537-546. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2732>

Canales, A. & De los Ríos, D. (2009). "Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena" *Revista Calidad en la Educación*, n° 30: 50-83.

Conidi, M. (2014). La relación docente alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno: Tesis Master. Universidad Internacional de la Rioja, Barcelona, España. 69p.

Faúndez, R., Labarca, J., Cornejo, M., Villarroel, M., Gil, F. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 54(1), 1-11.

2022



Gaete, R. & Vargas, C. (2020). Preparación académica temprana: fortaleciendo competencias para el ingreso y permanencia en educación superior. *Congresos CLABES*, 681-691. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2714>

Gaete, R & Quinteros, V. (2017). Fortalecimiento del Capital Cultural en Estudiantes de Educación Media de contextos vulnerables: la experiencia del Propedéutico de la Universidad Católica de Temuco en Chile. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1647/2383>

García, E.; García, A. & Reyes, J. (2014) Relación maestro alumno y sus implicancias en el aprendizaje. *Revista Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 279-290. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México.

González, A., Arce, R. (2021). Factores personales y de acceso que inciden sobre la permanencia y deserción universitaria en estudiantes de pedagogía en una universidad chilena de zona geográfica extrema. *Sophia Austral*. Vol.27:1. 1-19

Guapacha, M., Rodríguez, S. & Ruiz, M. (2018) Prácticas docentes que favorecen la permanencia estudiantil en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

Martínez, C., y Galán, A. (2004). Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos. Madrid: UNED

Mayan, M. (2001). Una Introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales. Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, Mexico. Recuperado de: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica. Universidad Surcolombiana.

Mendoza, A. y Artilles, I. (2011). El profesor tutor como agente educativo y su rol en la evaluación formativa del aprendizaje: premisas para el cambio educativo. Centro de Estudio de Educación, Universidad Central de las Villas, Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación*/ ISSN: 1681-5653/ n.º 57/1 – 15/12/1.

Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., Moreno, I. (2011). Efecto de la estrategia de retención universitaria: la función del docente. Vol 14. N°1. ISSN 2027-5358

Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N°2:263-278

Salazar, G.; Ponce, J.; Ormaza, C. y Mendoza, L. (2022). Competencias Docentes. Realidad y desafíos en el contexto Latinoamericano. *Revista Educare*/ISSN 2244-7296/s/n- 05/22

Sandín, M. (2003) Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGrawHill.

Tinto, V. (1987) *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student departure*. Chicago: University of Chicago Press

2022



PREUNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO COMO HERRAMIENTA POTENCIADORA DE ARTICULACIÓN E INGRESO EFECTIVO DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA A LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

*Ángelo Fierro Fierro, Universidad del Bío-Bío, afierro@ubiobio.cl
Jorge Sáez Alarcón, Universidad del Bío-Bío, jasaez@ubiobio.cl*

Resumen.

El Preuniversitario de la Universidad del Bío-Bío (PreUBB) comienza en 1987, basado en una acción social desarrollada por un grupo de estudiantes pertenecientes a la Universidad del Bío-Bío (UBB) que, empatizando con la necesidad existente en los jóvenes, realizaron clases para apoyarlos en rendir la Prueba de Aptitud Académica (PAA), especialmente la asignatura Matemática. El PreUBB dedica esfuerzos en la formación de estudiantes que proyecten sus expectativas académicas a estudios universitarios, logrando puntajes destacados en la Prueba de Transición Universitaria (PTU).

El objetivo del trabajo es analizar la contribución del PreUBB en la articulación e ingreso efectivo de estudiantes de enseñanza media a la UBB, a través de un estudio descriptivo y analítico utilizando bases de datos de corte anual de los últimos 3 años.

Para los años 2020, 2021 y 2022 el PreUBB ha experimentado un aumento en su matrícula siendo 143, 288 y 373 respectivamente los estudiantes de diversos establecimientos de enseñanza media los que han optado por participar de las clases y actividades. Actualmente el PreUBB posee estudiantes de 34 establecimientos, con los cuales realiza diversas acciones de articulación para potenciar el ingreso de estos estudiantes a la educación superior.

Un elemento diferenciador entre el PreUBB y los otros preuniversitarios de la zona, son las acciones adicionales que se efectúan a lo largo del año académico. Dentro de las acciones se pueden encontrar talleres de formación integral, talleres de reforzamiento de contenidos, visitas a las dependencias de la UBB, talleres de acompañamiento con apoderados, conversatorios con directores de carreras, entre otras. Dichas acciones son realizadas tanto para los estudiantes del PreUBB, como para los liceos con los cuales se articula. Las acciones han ido aumentando a través de los años, modificando las áreas abordadas y la manera de realizarlas, ajustando las actividades a un carácter presencial u online. Para los años 2019, 2020 y 2021 y 2022 se han realizado un total de 24, 32 y 62 actividades y se pretende para 2022 superar el año anterior y diversificar aún más el número de acciones en colaboración con departamentos de la universidad.

En Chile se realizan pruebas de acceso a la educación superior, siendo sus ejes principales matemáticas, lenguaje, historia y ciencias. La obtención de puntajes permite postular a carreras de educación superior. El número de estudiantes que opta por ingresar a alguna carrera de la UBB ha ido en aumento, siendo 31 estudiantes para el año 2020, 33 estudiantes para el año 2021 y 48

2022



estudiantes para el año 2022 convirtiéndose en el programa que aportó mayor cantidad de estudiantes a la matrícula general de la universidad, la cual fue 1.948 estudiantes.

Se puede concluir que el PreUBB se ha consolidado como un programa que da respuesta a las necesidades de los estudiantes, con sustento en el modelo educativo de la UBB, teniendo como foco principal al estudiante, preocupándose del SER con aspiraciones e incertidumbres. Esta investigación evidencia la importancia de contar con un programa que prepare a los estudiantes para rendir la prueba de acceso a la educación superior, considerando además que tendrá un impacto directo en la matrícula general de la universidad. Para complementación futura del estudio se podrían incorporar percepciones de los egresados del PreUBB tanto de los estudiantes que escogieron la propia casa de estudios, como la de los que optaron por otras instituciones de educación superior.

Palabras Clave: PreUBB, UBB, Acciones de Articulación, Prueba de Acceso.

1. Introducción

Universidad de una manera muy amplia se entiende como un constructo social para la transmisión de la cultura (Ortega y Gasset, 1930) considerando a esta como el sistema vital de ideas imperante en cada tiempo sobre el mundo, que permite superar el desorden y la entropía al que se vería enfrentado el hombre sin este contexto vital en sus interacciones con sus semejantes. Por ende, se entiende la universidad como un espacio institucional que se da una sociedad para el cultivo, movilidad social y generación de conocimiento sumando además las artes y su transmisión, también para el desarrollo de competencias profesionales.

Según Altbach (2008), en una perspectiva histórica más amplia pero también preocupado por las funciones complejas que debe cumplir la universidad en la era actual de la globalización, señala que estas, además de preservar y difundir el conocimiento, deben ser centros intelectuales, es decir, instituciones en cuyo interior se debate y se proyecta el devenir social, para lo cual la libertad académica y la conciencia crítica son esenciales. Del mismo modo, advierte que cuando históricamente estas se dejaron de involucrar en la vida social y política, solían entrar en crisis, como fue el caso de la mayoría muchas universidades europeas y algunas universidades privadas en Chile.

A raíz de estos motivos es que nacen los Preuniversitarios, los cuales son programa de preparación académica, de educación no formal, dirigido a aquellos estudiantes que buscan familiarizarse con el ámbito académico, social y cultural de una institución universitaria, para dar los primeros pasos en preparación para socializar la vida universitaria y preparándose en términos cognitivos, académicos y emocionales.

El PreUBB tiene 35 años de historia, en donde ha apoyado y preparado a diversos estudiantes en su preparación para rendir la prueba de acceso a la universidad, por lo que se ha convertido en un espacio para mejorar habilidades académicas, socioemocionales y desarrollo de competencias sumado además a una gestión integral en la articulación con colegios y liceos de la zona, facilitando y aumentando las expectativas de los estudiantes logrando que vivan de manera real la universidad, ya que al participar en el Preuniversitario tienen libre acceso a las dependencias y beneficios de la universidad como son las áreas deportivas, culturales, biblioteca, computadores, casino, entre otras,

2022



estas estrategias impactan de manera positiva en la permanencia de estudiantes que provienen de establecimiento públicos con importantes índices de vulnerabilidad (Maldonado, 2021).

2. Problemática

Actualmente Chile se encuentra viviendo un proceso de cambios sociales y de decisiones políticas, que no ha dejado de lado el análisis y reflexión respecto a las barreras de entrada de los estudiantes a la educación superior. Por muchos años los estudiantes rindieron la Prueba de Actitud Académica (PAA), a contar del 2004 se reformuló y se cambió su nombre a Prueba de Selección Universitaria (PSU), en donde se realizaron las áreas de lenguaje, matemática, historia y ciencias. Cada prueba contaba entre 70-90 preguntas en donde por cada cuatro incorrectas descontaban una respuesta correcta a los estudiantes. Fue así que durante el año 2019 en Chile se cuestiona la pertinencia de la prueba y se reformuló para dar inicio a la Prueba Transición Universitaria (PTU), la cual no solucionó la problemática de fondo que tienen los estudiantes debido a la desigualdad de la educación recibida que va en desventaja para ciertos sectores de la población, aunque logró corregir varios cuestionamientos anteriores. Finalmente, y para la admisión del año 2023 se inicia la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) la cual será aplicada en dos oportunidades durante el año 2022 y tendrá como objetivo evaluar competencias, es decir, tanto “el saber” como “el saber hacer”, integrando habilidades y conocimientos necesarios para el éxito en la formación universitaria (DEMRE, 2022). Debido a estos constantes cambios y métodos de evaluación es que los preuniversitarios toman un realce mayor, ya que, con la única formación de colegios y liceos no se garantiza el éxito de los estudiantes en sus resultados. Por la coyuntura, los preuniversitarios deben adecuarse a los tiempos actuales especializándose para una eficiente entrega de contenidos basados en la potenciación de habilidades acorde a cada prueba realizada por el estudiante, por lo que, actualmente son una herramienta vital para ingresar a la universidad. Otro factor potencial del PreUBB que fortalece su gestión es la de pertenecer a una institución de educación superior, la Universidad del Bío-Bío, universidad birregional, pública y estatal preocupada por su entorno y formar a profesionales de excelencia.

Objetivo General

Analizar al Preuniversitario como una herramienta potenciadora de articulación e ingreso efectivo de estudiantes de enseñanza media a la Universidad del Bío-Bío para los años 2020, 2021 y 2022.

3. Metodología

La presente investigación se enfoca en una metodología de tipo descriptiva, analítica y comparativa, considerando los años 2019, 2020, 2021 y 2022 de estudiantes que han participado en el PreUBB.

Para describir la contribución que el Preuniversitario ha tenido en la universidad, se realizará un análisis que abarcará lo siguiente:

a) Análisis descriptivo y comparativo de acciones desarrolladas por el PreUBB.

2022



b) Análisis numéricos de la correlación entre indicadores del PreUBB y resultados institucionales de la universidad.

Descripción

El Preuniversitario de la Universidad del Bío-Bío (PreUBB) tuvo su origen en base a una acción social desarrollada por un grupo de alumnos pertenecientes a la institución que, viendo la necesidad que existía en los jóvenes en el año 1987, realizaron la iniciativa de dictar clases para apoyar a los estudiantes en rendir la Prueba de Aptitud Académica, especialmente la asignatura de Matemática. Contando con un equipo de profesores de excelencia con gran compromiso profesional en la labor docente, desde entonces ha ayudado a cumplir sueños académicos y personales a un grupo importante de jóvenes, entregándoles las herramientas necesarias para enfrentar la PAA y PSU con confianza y conocimiento óptimos.

Hasta el día de hoy, el Preuniversitario de la Universidad del Bío-Bío dedica sus esfuerzos en la formación de estudiantes íntegros que proyecten sus necesidades académicas a estudios superiores, logrando puntajes destacados en la Prueba de Transición Universitaria, considerando los resultados de los diagnósticos inicial y prueba final que se le realiza a los estudiantes. Esto lo logra a través de la impartición de cursos enfocados en las áreas de la matemática, lenguaje y comunicación, ciencias e historia, por medio de sus modalidades anual e intensiva, por lo que la relación con los establecimientos resulta de vital importancia debido a que las propuestas de actividades requieren tener vinculaciones con fuerzas vivas de la comunidad en donde se pretenden desarrollar (Brown, 2020).

Para el año 2022, el preuniversitario cuenta con un total de 530 alumnos matriculados. 384 alumnos se han registrado en los cursos del plan anual y 146 de ellos en el plan intensivo. Junto a la impartición de dichos cursos, el preuniversitario ha realizado distintas actividades complementarias con la finalidad de preparar eficientemente a sus alumnos frente a los contenidos de la Prueba Acceso a la Educación Superior de modo que puedan alcanzar los puntajes necesarios para que el estudiante entre a la carrera y universidad de su primera preferencia. Dentro de dichas actividades destacamos talleres de formación integral, talleres de reforzamiento de contenidos, entrega de consejos para lograr un buen rendimiento en materia de estudio, etc. y que, del mismo modo, constituyen un espacio donde se abordan los problemas sociales desde una perspectiva holística y en beneficio de la sociedad en general (Sepúlveda, 2020).

4. Resultados Obtenidos

Matrícula General e Intensivo

La matrícula del Preubb se puede distinguir entre: matrícula general, aquellos estudiantes que se inscriben al principio de año y matrícula del programa intensivo que son aquellos estudiantes que se inscriben durante segundo semestre del año. A continuación, se presenta una tabla con la matrícula total de estudiantes del Preubb.

2022



Tabla 1: Matrícula anual PreUBB.

Matrícula General Preubb								
2020			2021			2022		
General	Intensivo	Total	General	Intensivo	Total	General	Intensivo	Total
79	64	143	201	82	283	384	146	530

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por PreUBB.

La matrícula general del PreUBB ha ido aumentando en los últimos años, esto ha provocado que las cohortes de estudiantes sean mayores para el análisis, sumado, además, al aumento de los establecimientos de educación media que aportan matrícula y articulación con el PreUBB. A Continuación, se presenta una tabla con la cantidad de establecimientos educacionales articulados con el PreUBB.

Tabla 2: Número de establecimiento articulados.

Número de Establecimientos		
2020	2021	2022
10	24	34

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por PreUBB.

La cantidad de establecimientos de educación media articulados ha ido en aumentos, por lo que, el primer resultado que se analiza constantemente es la cantidad de estudiantes que optaron por ingresar a la Universidad del Bío-Bío una vez obtenido el resultado de la prueba. A continuación, se presenta una tabla con la cantidad de estudiantes del PreUBB que se matricularon en la Universidad del Bío-Bío.

Tabla 3: Estudiantes Preubb matriculados en UBB.

Estudiantes Preubb matriculados en UBB		
2020	2021	2022
31	33	48

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por PreUBB.

Los estudiantes que han ingresado a la Universidad ha ido en aumento en los últimos años. La Universidad en su sede Concepción que es donde está ubicado el Preubb cuenta en su mayoría con carrera de ciencias básicas, enfocadas en la Ingeniería, por lo que al no contar con carreras del área de las pedagogías y salud se reduce el abanico de posibilidades que se pueden ofrecer a los estudiantes, de igual manera el número sigue creciendo y se espera un aumento más significativo para 2023.

Las actividades realizadas por el PreUBB obedecen a una planificación anual, en donde se clasifican en diversas áreas de interés para los estudiantes y centros educativos articulados, se suman además



otros departamentos de la universidad lo que potencia la adherencia de los estudiantes a la institución. Las actividades son desarrolladas por un equipo multidisciplinarios de profesionales expertos en las materias abordadas, destacan las actividades de formación integral, conversatorios con directores de escuela de diversas carreras de la universidad en donde se dan a conocer a los estudiantes diferentes aspectos de interés de la carrera, por ejemplo: puntajes de ingreso, tasa de empleo, rentabilidad futura, etc. También diversos talleres de áreas específicas de las ciencias, matemáticas y lenguaje, visitas a las dependencias de la universidad, etc. A continuación, se presenta en cuadro de las actividades realizadas por el PreUBB en los años de análisis, organizadas por temáticas de desarrollo.

Tabla 4: Número de actividades PreUBB anual.

Actividades Extras			
Temática	2020	2021	2022
Talleres de desarrollo de hab.	4	8	12
Talleres de formación integral	8	10	11
Talleres para padres	3	3	8
Charlas y Conversatorios	2	4	5
Talleres Matemáticos	0	6	19
Talleres Lenguaje	2	0	8
Talleres Ciencia	0	0	5
Talleres Historia	0	0	2
Total	19	31	70

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por PreUBB.

Para el 2022 se encuentran programadas 70 actividades de las cuales se han realizado 36. Cada año el PreUBB intenta subir el número de actividades ofertando más temáticas para que así los estudiantes puedan expandir sus conocimientos y opciones para la decisión de carrera de estudio que tendrán que escoger post prueba de admisión. Las actividades las dictan profesionales acordes a las temáticas y en muchas ocasiones se realizan en conjunto con programas y departamentos de la Universidad.

Evaluación General al Preuniversitario

La evaluación al PreUBB se mide rigurosamente desde el año 2019, esto debido a la aplicación de encuestas de satisfacción a los estudiantes a las diversas actividades realizadas y a la evaluación docente a los profesores que realizan las diferentes asignaturas de matemática, lenguaje, historia y ciencia. Para esto, cada estudiante del PreUBB evalúa bajo los siguientes aspectos generales: desarrollo de la enseñanza (DE), ambiente propicio para el aprendizaje (APA) y gestión docente (CG).

A continuación, se presenta la tabla resumen de las evaluaciones de los estudiantes del PreUBB.

2022



Tabla 5: Resumen evaluaciones.

Resultados Generales Evaluaciones Actividades Preubb						
Ítem	2020		2021		2022	
	Satisfacción	Participación	Satisfacción	Participación	Satisfacción	Participación
DE	93%	79%	95%	85%	96%	88%
APA	97%	79%	98%	85%	93%	88%
GD	94%	79%	91%	85%	93%	88%

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por PreUBB.

Se evidencia una regularidad en las evaluaciones en cuando a la satisfacción y participación en cada año. No se evidencian irregularidades en los promedios porcentuales de los tres aspectos evaluados.

La evaluación docente de igual manera que la encuesta de satisfacción incorpora elementos relacionados con el desarrollo de la enseñanza, ambiente propicio y gestión docente, en donde los estudiantes evalúan de 1 a 7 diferentes aspectos relacionados con el proceso de enseñanza en aula. A continuación, se presentan los criterios utilizados para la evaluación docente.

Tabla 6: Criterios evaluación docente.

Ámbito	N	Pregunta
DE	1	Realiza actividades y aprendizaje a través de los conocimientos previos de sus estudiantes.
	2	Procura que la entrega de contenido sea comprensible para todos los estudiantes.
	3	Emplea materiales de apoyo con programas digitales, que profundizan y complementan adecuadamente los contenidos desarrollados en clases.
	4	Analiza los resultados de las evaluaciones con los estudiantes, como una oportunidad de retroalimentación y mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje.
APA	5	Responde apropiadamente a las preguntas planteadas en clase.
	6	Entrega Tips para abordar la PTU con eficacia; concientizando el formato, contenidos y tiempos en función de mejorar resultados.
GD	7	Cumple con el horario de clases, procurando que se realicen actividades durante 2 horas pedagógicas (80 minutos).
	8	Recupera los minutos u horas de clases que eventualmente no hayan sido realizadas.
	9	Responde en forma oportuna email, WhatsApp y teléfono para responder dudas y consultas de contenidos.

Fuente: elaboración propia.

2022



A continuación, se presenta una tabla con las notas generales a la plana docente de las actividades realizadas durante el año obtenidas de la evaluación docente.

Tabla 7: Notas generales docente.

Notas Generales			
Área	2020	2021	2022
Matemática	6,5	6,7	Pendiente
Lenguaje	6,5	6,8	Pendiente
Historia	6,6	6,8	Pendiente
Ciencias	6,5	6,5	Pendiente
Formación Integral	6,6	6,7	Pendiente
Promedio General	6,5	6,7	Pendiente

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por PreUBB.

Se puede evidenciar un aumento en las notas del 2021 con respecto al año 2020, esto principalmente se explica porque para el 2021 ya se contaba con experiencia de trabajo online producto de la pandemia lo que favoreció la ejecución y desarrollo de las clases y actividades realizadas.

4. Conclusiones

El PreUBB como una unidad del Departamento de Pregrado de la Dirección de Docencia perteneciente a la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Bío-Bío, Institución pública y estatal, gracias a la implementación de diferentes iniciativas nacidas desde la coordinación y el equipo docente, ha logrado entregar una preparación académica, necesaria para que los estudiantes puedan tener un puntaje óptimo en el rendimiento de las pruebas estandarizada para la selección de ingreso a las instituciones de educación superior.

Debido a los diversos cambios en los paradigmas en la educación, se ha potenciado la articulación con los establecimientos educacionales de la región, para que así los estudiantes de liceos puedan potenciarse junto a los estudiantes PreUBB en la adquisición de habilidades y conocimientos, vinculándolos a la vida universitaria dentro del campus, realizando talleres de formación integral y desarrollo de habilidades, creando espacios de formación y fortalecimiento para alcanzar una mayor estabilidad biopsicosocial, además de acerca a los estudiantes con las diferentes direcciones de carrera propiciando el oportuno manejo de información para abordar aspectos vocacionales ante la elección posterior a la prueba PAES.

Lo anterior ha hecho que en los últimos años la matrícula aumente, llegando estudiantes de diferentes medios y aspiraciones educacionales buscando prepararse para rendir la PAES, así como para mejorar sus notas de enseñanza media (NEM) y tener la experiencia de participar en un Preuniversitario dentro de la Universidad del Bío-Bío, como medio de iniciación a la vida universitaria temprana.

2022



El equipo del PreUBB, lo integran profesionales comprometidos a aportar en el desarrollo integral de la formación de estudiantes con habilidades sociales integrales, generar espacios de formación académica donde el estudiante proyecte sus necesidades con el fin de alcanzar estudios superiores. Se realiza un trabajo multidisciplinario y comunitario tanto en los estudiantes como sus familias con el fin de propiciar un ingreso más significativo en la educación superior.

El PreUBB tiene un valor agregado al trabajar la incertidumbre que genera el futuro en los estudiantes, realizando acciones que potencian la vida psicosocial de los estudiantes, para que ellos, nivelando sus estudios, y la brecha de preparación para rendir el instrumento de selección puedan obtener los resultados esperados.

Para continuar con el estudio a futuro se podrían incorporar datos respecto a la permanencia de estudiantes egresados del PreUBB en la universidad, indicadores de retención y tasa de aprobación de asignaturas, sumando además testimonios y experiencias de estos mismos enfatizando en los aportes que obtuvieron del PreUBB para cursar años académicos dentro de la universidad.

Referencias

- Maldonado Cortez, E., & Valenzuela Araya, A. (2021). Estrategias de acompañamiento estudiantil en el tránsito a la vida universitaria: la experiencia del Programa Propedéutico UV-UNESCO de la Universidad de Valparaíso, Chile. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3373>
- Brown Richards, E. E. (2020). Del cole a la U: preparación para el mundo TEC. Congresos CLABES, 597-606. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2739>
- Sepúlveda Ibáñez, D., Infante Villagrán, V., & Mendoza Caniumil, D. (2020). Evaluación de talleres de preparación para la educación superior destinados a estudiantes de enseñanza media pertenecientes a liceos en contexto de vulnerabilidad. Congresos CLABES, 614-624. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2741>
- Rojas, C. (2012). Las universidades de "bien público" y su contribución al desarrollo. Una aproximación a partir de datos de Panel del CRUCH 2000-2010.
- Cáceres, C. (2010). Financiamiento, institucionalidad y gestión en las universidades: Desafíos y propuestas, Estudios Sociales n.º. 118.
- Brunner, J.J. (2009). Educación Superior en Chile, Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales, Santiago: Ed. Universidad Diego Portales.
- CRUCH (2009). El Consejo de Rectores ante los desafíos de las universidades chilenas en el Bicentenario. Santiago. CRUCH.
- Altbach, Ph. (2008). "Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización", en La Educación Superior del Mundo, Ed. Mundi Prensa.
- Ortega y Gasset, J. (1930). Misión de la Universidad, Revista de Occidente, Alianza.

2022



PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EFECTOS EN EL INGRESO Y PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE SECTORES VULNERABLES A UNA UNIVERSIDAD CHILENA

*Juan Lira Munizaga, CADE, Universidad de Concepción – Chile, juanlira89@gmail.com
Jorge Roa Molina, CADE, Universidad de Concepción – Chile, jorroa@udec.cl*

Resumen.

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) es una iniciativa que busca restituir el derecho al acceso a la educación superior de estudiantes con talento académico, provenientes de establecimientos con un alto índice de vulnerabilidad socioeconómica.

El Programa nace en el contexto de la reforma educacional de Chile, impulsada desde 2014 como parte de los compromisos de los primeros 100 días de gobierno de la ex presidenta Michelle Bachelet y en respuesta a las masivas movilizaciones estudiantiles de 2011, que clamaban mayor calidad y equidad en el acceso a la educación superior.

El Ministerio de Educación de Chile encarga a las instituciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) la implementación del PACE en establecimientos de educación secundaria con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) mayor al 80%. El PACE entra en vigor el año 2015, creciendo su cobertura cada año hasta abarcar 580 liceos al 2022, siendo atendidos por 29 universidades.

El PACE busca favorecer la inclusión de poblaciones vulnerables en la educación superior mediante la asignación de cupos reservados para estudiantes de establecimientos PACE. Todas las carreras de las universidades del CRUCH deben tener por lo menos un cupo asignado al PACE en su matrícula anual.

Pueden acceder a estos cupos los estudiantes que estén dentro del 15%³³ de mejor rendimiento de su establecimiento, que hayan cursado 3° y 4° medio en un liceo adscrito al PACE y que rindan las pruebas de acceso a la educación superior. Cumpliendo estos requisitos el estudiante queda en condición de “PACE Habilitado” y por tanto acreedor de un cupo. El ranking de notas de enseñanza media es el principal criterio discriminador para determinar qué estudiante obtiene el cupo, a diferencia del mecanismo regular de postulación, en donde el puntaje en las pruebas de acceso es el criterio discriminador.

El Programa contempla además acompañamiento en temáticas de exploración vocacional y vinculación con la vida universitaria para los estudiantes de 3° y 4° medio de estos establecimientos

³³ A partir de 2023 se aumentará al 20% de mejor rendimiento.

2022



educacionales, así como en nivelación de contenidos y adaptación a la vida universitaria durante primer y segundo año de la universidad.

El PACE se encuentra actualmente en el octavo año desde su implementación. La primera generación atendida por el Programa, que cursaba 3° medio en 2015, está actualmente en sus últimos años de universidad o recientemente titulado. Teniendo en consideración que el PACE manifiesta entre sus objetivos generales, no solo el ingreso inclusivo de estudiantes a la educación superior, sino que, además, su permanencia y titulación oportuna, se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuál es la situación académica actual de los estudiantes de la primera cohorte del PACE?

Para responder a esta pregunta, se recopiló la información académica de las cohortes del 2017 al 2022, obtenida mediante el sistema de administración curricular de la Universidad de Concepción (UdeC).

La información recopilada respecto del acceso da cuenta de un aumento en el ingreso de estudiantes provenientes de establecimientos PACE a la universidad, así como un aumento de los estudiantes de estos establecimientos que ingresan por vía regular.

Respecto de la permanencia, se observa una disminución de la brecha entre estudiantes PACE y el resto de los estudiantes de la universidad desde la puesta en marcha del PACE a la actualidad.

El presente trabajo pretende exponer la experiencia de la implementación del PACE la Universidad de Concepción, así como discutir sus implicancias en el acceso de estudiantes de sectores vulnerables a la educación superior y su impacto en la permanencia y titulación de estos estudiantes.

Palabras Clave: Acceso Inclusivo, Vulnerabilidad Socioeconómica, Permanencia, Articulación Enseñanza Media con Educación Superior, Orientación Vocacional.

1. Introducción

El acceso a la educación superior en Chile, hasta el siglo pasado, estuvo caracterizado por un bajo porcentaje de ingreso, estimándose un 5% de participación general (Brunner, 2015).

El año 2011 Chile experimenta una de las movilizaciones estudiantiles más grandes de su historia. Las demandas de los estudiantes radicarón principalmente en torno a la mercantilización de la educación, arraigada en el país desde la dictadura militar, y en la precarización en la calidad de la educación pública (Paredes y Otárola, 2019).

En respuesta a estas movilizaciones, el gobierno de Michelle Bachelet pone en marcha desde el 2014 la reforma a la educación superior, con dos grandes iniciativas destinadas a soslayar las diferencias en el acceso a la educación terciaria: la gratuidad en la educación superior, que actualmente beneficia al 60% de la población de menores ingresos; y la puesta en marcha del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), mecanismo de acceso inclusivo para estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables del país (Cooper, Guevara, Rivera, Sanhueza y Tincani, 2019).

El PACE corresponde a un programa social que se plantea desde un enfoque de derechos, interviniendo en contextos educativos de alta complejidad para restituir el derecho a la educación superior a estudiantes talentosos que cumplan los requisitos de habilitación para postular a carreras universitarias (Carrasco y Caro, 2018, pág. 3)

2022



El Programa 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, 2022).

El objetivo general del PACE es asegurar la preparación de estudiantes de sectores vulnerables de tercero (3°) y cuarto (4°) año de enseñanza media de los establecimientos designados para participar del Programa, el acceso y acompañamiento de los estudiantes PACE que resulten habilitados y que se matriculen en alguna de las instituciones de educación superior en convenio, con miras a lograr la titulación de estos.

Entre sus objetivos específicos están el permitir el acceso a la Educación Superior a estudiantes destacados en Educación Media, provenientes de contextos vulnerables, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanente, y el aseguramiento de cupos, por parte de las Instituciones de Educación Superior participantes del Programa; y el facilitar el progreso y retención de los estudiantes que accedan a la Educación Superior gracias al Programa, a través de actividades de acompañamiento a desarrollarse durante los primeros dos años en la educación superior (TdR PACE, 2021)

Consta por tanto de dos grandes componentes, la Preparación en la Educación Media (PEM) y el Acompañamiento en la Educación Superior (AES)³⁴.

El componente PEM contempla el diseño e implementación de acciones dirigidas a todos los estudiantes de tercer (3°) y cuarto (4°) año medio, a fin de que desarrollen competencias/habilidades transversales, cognitivas, intrapersonales e interpersonales. Además de ello, 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 estos estudiantes, ampliar sus expectativas y configurar sus trayectorias postsecundarias, de acuerdo con sus capacidades, necesidades, intereses y motivaciones.

Respecto del acceso a la educación superior, a los estudiantes que cumplan los siguientes requisitos se les da la condición denominada PACE Habilitado, que les permite acceder a los cupos de especiales de acceso a alguna de las 29 instituciones de educación superior en convenio. Los requisitos son:

- 1) Haber cursado 3° y 4° año de Enseñanza Media en un establecimiento educacional adscrito al PACE.
- 2) Encontrarse dentro del 15% superior de puntaje ranking de notas del establecimiento de egreso. A partir del proceso de admisión 2023, se aumenta la cobertura al 20%.
- 3) Rendir las pruebas obligatorias de admisión universitaria en las áreas de comprensión lectura y matemáticas, y una de las electivas, sea ciencias o historia y ciencias sociales.

Cumpliendo estos requisitos el estudiante puede acceder a alguno de los cupos que las distintas carreras de las universidades en convenio con el PACE. Al momento de la postulación a la universidad, el estudiante puede elegir si postular por el mecanismo regular, es decir, con su puntaje en la prueba de admisión a la educación superior, o mediante el mecanismo PACE, en el cual

³⁴ Además, cuenta con un tercer componente que es el de Gestión Operativa (GO), que permite el seguimiento y monitoreo de las acciones comprometidas tanto en PEM como en AES

2022



competiría por ese cupo contra otros estudiantes PACE habilitados a través de su puntaje de ranking de notas.

Vale constatar que los establecimientos educacionales de enseñanza media adscritos al PACE tienen como requisito el tener un índice de vulnerabilidad escolar mayor al 80%, por lo que corresponden a los centros educacionales más vulnerables del país.

Una vez dentro de la educación superior, el estudiante recibe acompañamiento mediante el componente AES del PACE. Dicho componente contempla el diseño e implementación de acciones de acompañamiento en la educación superior, dirigidas a los estudiantes PACE-habilitados, matriculados mediante cupo garantizado u otra vía, en sus primeros dos años de formación para facilitar su progreso, permanencia y titulación, a través de la implementación de dispositivos que respondan a sus necesidades académicas y psicoeducativas. Contempla un proceso de inducción y diagnóstico, acompañamiento académico y psicoeducativo y la asignación de un tutor par de curso superior para facilitar su adaptación a la vida universitaria.

A la fecha, han transcurrido 7 años desde la puesta en marcha del PACE, cursando la primera generación su 3° Medio el año 2015 e ingresando a la educación superior el año 2017. Al año 2022, la primera cohorte está ya titulada o en proceso de titulación en algunas de las carreras, por lo que es de interés del programa analizar los impactos que este ha tenido respecto del ingreso a y permanencia en la educación superior.

Por tanto, el presente trabajo busca brindar información acerca del ingreso de estudiantes de establecimientos PACE a la Universidad de Concepción (PACE UdeC) y su permanencia en esta, considerando sobre todo factores de retención con los que se cuenta a nivel de sistema de educación superior en Chile. Por ejemplo, la retención de primer año ha sido uno de los indicadores más utilizados a nivel internacional para evaluar la eficiencia de la Educación terciaria, la información más actualizada en Chile señala que el año 2016, el promedio nacional de esta cohorte fue de un 72,4% (SIES, 2018) mientras que la duración promedio de carreras profesionales ese mismo año fue de 9,6 semestres (SIES, 2017).

Procedimiento

Se realizó una revisión de las bases de datos del sistema de gestión interna de la UdeC. Para cada cohorte desde el 2017 al presente año, se recolectó información respecto del ingreso de estudiantes PACE habilitados UdeC, la vía de ingreso que utilizaron, la situación académica actual del estudiante y su tasa de aprobación de asignaturas. Además, se calculó la tasa de permanencia en la educación superior de los estudiantes PACE UdeC, tomando como referencia sus situaciones académicas actuales, y se compararon respecto de las tasas de permanencia del resto de los estudiantes de la Universidad.

2022



2. Resultados

Datos de ingreso de estudiantes PACE UdeC

El siguiente apartado muestra los datos de ingreso de las y los estudiantes PACE habilitados que se han matriculado en la Universidad de Concepción durante el período que abarca desde el año 2017 al 2022.

Ingreso de estudiantes PACE a la Universidad de Concepción

	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Estudiantes PACE	176	261	313	391	424	406

Tabla 1: Número de estudiantes provenientes de establecimientos PACE que ingresan a la UdeC por año. (Fuente: elaboración propia)

Se observa un aumento progresivo de estudiantes de establecimientos PACE que ingresan a la UdeC año a año, siendo el 2022 el primer año en el cual disminuye el ingreso respecto del anterior.

Vía de ingreso de estudiantes PACE

La siguiente tabla muestra el número de estudiantes PACE habilitados por vía y año de ingreso a la Universidad.

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Regular	72	109	151	251	295	288	1166
PACE	94	139	144	119	103	78	677
BEA	0	12	13	16	22	34	97
Colegios vulnerables	0	0	4	2	4	4	14
Otras vías	10	0	0	0	0	0	10
Rendimiento EM	0	1	0	1	0	0	2
Técnico profesional	0	0	1	1	0	0	2
Colegios vulnerables	0	0	0	0	0	2	2
PACE-Oficio	0	0	0	1	0	0	1

Tabla 2: Número de estudiantes PACE por vía de ingreso y año. (Fuente: elaboración propia)

De la tabla anterior se desprende que un número importante de estudiantes PACE ingresa a la UdeC mediante el mecanismo regular de admisión a la educación superior, cifra que ha ido en aumento.

2022



Tasa de permanencia de estudiantes PACE

Para el cálculo de la tasa de permanencia, se consideró que un estudiante abandona cuando se encuentra dentro de las categorías de situación académica reportada en el sistema de gestión interna de la universidad, a saber: “Baja Neta Primeros Años”; “Baja no académica defunción”; “Renuncia”; “Pérdida definitiva de condición de estudiante”; “Cambio de carrera prosecución de estudios”; “Cambio de Carrera”.

El siguiente gráfico da cuenta de la permanencia de estudiantes PACE habilitados en la universidad. El gráfico siguiente da cuenta de la permanencia general de estudiantes en la UdeC.

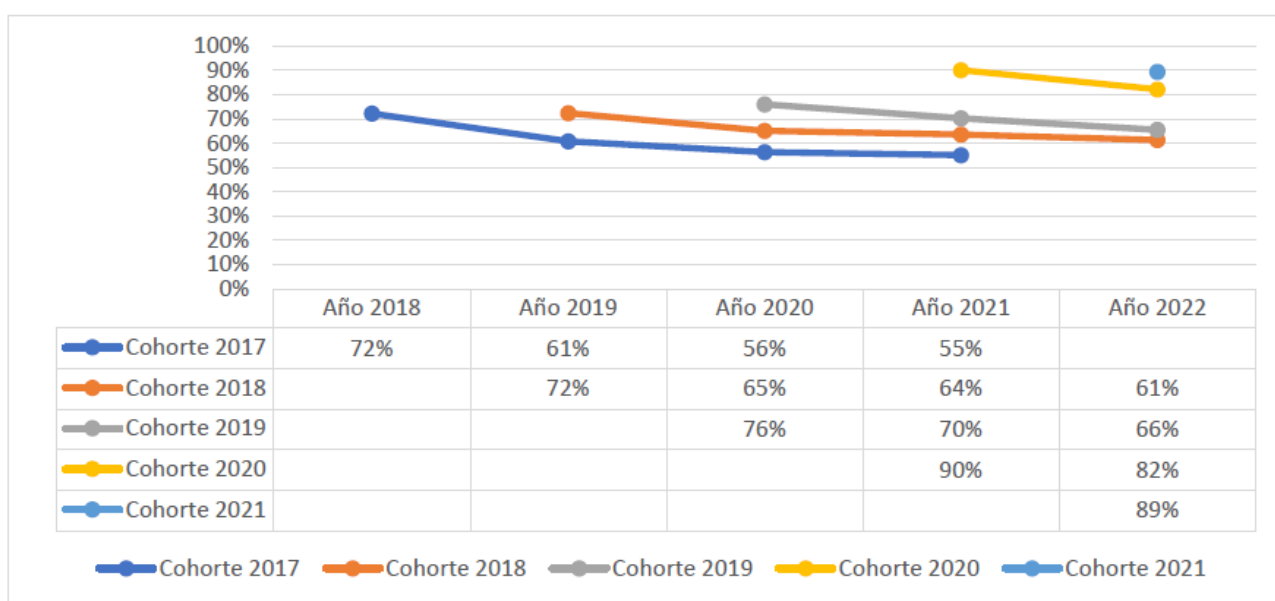
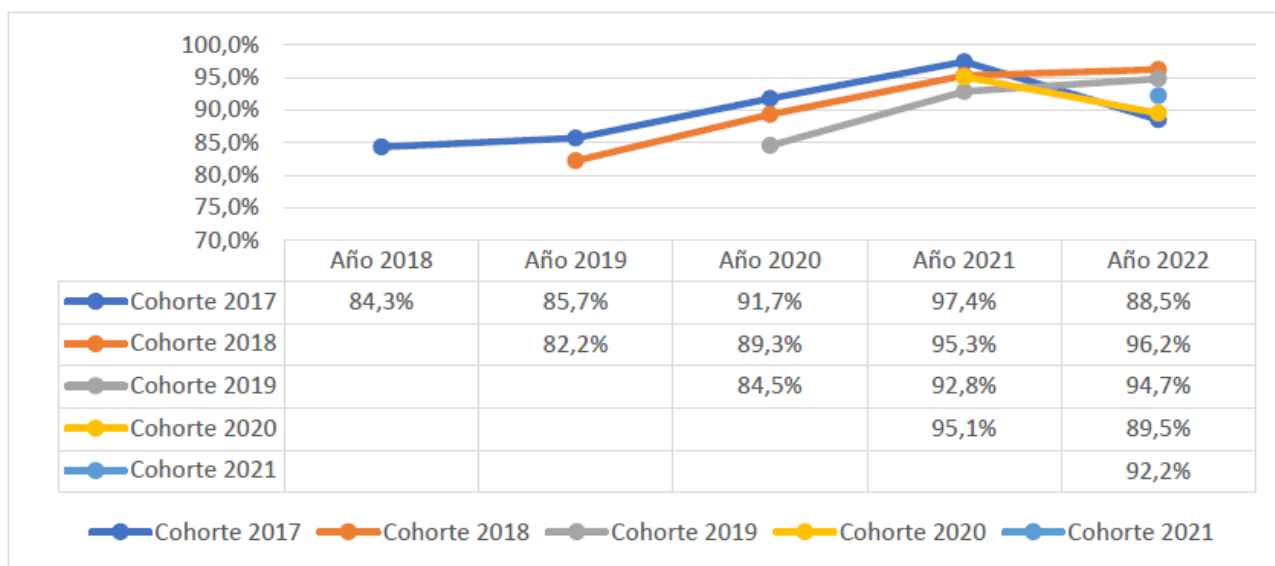


Figura 1: Tasa de permanencia de estudiantes PACE por cohorte y año. (Fuente: elaboración propia)



2022



Figura 2: Tasa de permanencia de estudiantes UdeC por cohorte y año. (Fuente: elaboración propia)

Al comparar las tasas de permanencia de los estudiantes PACE respecto del resto de la Universidad, se aprecia que si bien los estudiantes PACE tienen tasas de permanencia más bajas que sus pares, estas brechas se han ido disminuyendo en cada año sucesivo desde la implementación del PACE.

Situación académica de estudiantes PACE UdeC

La siguiente tabla da cuenta de la situación académica actual de las y los estudiantes PACE habilitados de las cohortes 2017 a 2021.

	2017	2018	2019	2020	2021
Alumno regular	60	141	200	309	350
Alumno regular en proceso de titulación	9	10	0	0	0
Baja académica	19	13	3	0	0
Baja neta primeros años	0	0	3	4	4
Baja defunción	0	0	1	0	0
Baja por no inscripción	12	22	18	23	22
Cambio de carrera	3	1	2	8	2
Renuncia	26	43	41	22	16
Suspensión de estudios solicitada	22	30	44	28	30
Titulado	25	1	0	0	0
Alumno de intercambio	0	0	1	0	0
Total	176	261	313	394	424

Tabla 3: Situación académica actual de estudiantes PACE por cohorte. (Fuente: elaboración propia)

Tasa de aprobación de estudiantes PACE UdeC.

La siguiente tabla da cuenta de la aprobación de asignaturas de estudiantes PACE habilitados de las cohortes 2017 a 2019.

	Año 2017	Año 2018	Año 2019
Cohorte PACE 2017	76%	84%	89%
Cohorte PACE 2018		78%	83%
Cohorte PACE 2019			78%

Tabla 4: Tasa de aprobación de asignaturas de estudiantes PACE. (Fuente: elaboración propia)

2022



3. Conclusiones

El PACE establece entre sus objetivos el promover la equidad en el acceso a la educación superior y dar oportunidades para favorecer la permanencia en esta de estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Al estar la primera cohorte PACE UdeC comenzando su proceso de titulación, resulta significativo contar con información respecto del impacto del Programa en el ingreso y permanencia de estos estudiantes en la educación superior.

La información relativa al ingreso de estudiantes PACE a la Universidad de Concepción, da cuenta de un aumento año a año de estudiantes provenientes de estos establecimientos a la universidad, lo que refleja una mayor accesibilidad en el ingreso a la educación superior de estudiantes provenientes de establecimientos educacionales vulnerables.

Se observa que existe un aumento progresivo en el ingreso de estudiantes de establecimientos PACE UdeC a través del sistema regular de admisión, incluso es más alto que el de estudiantes que se matriculan por cupo PACE de admisión, desde el año 2020 en adelante. Si bien se necesita mayor investigación para profundizar en las causas de esto, se cree que la visibilidad del PACE en los establecimientos ha aumentado las expectativas de ingreso a la educación superior de los estudiantes de estos centros educativos. Se cree que la presencia del PACE en estos establecimientos ha aumentado estas proyecciones, influyendo en la perspectiva de los y las estudiantes de poder efectivamente estudiar en la universidad y llevar a cabo proceso de preparación, rendición de pruebas y postulación, explicándose potencialmente de esta forma el aumento en la postulación por vía regular.

Respecto de la permanencia en educación superior, si bien se observan tasas de permanencia menores en estudiantes PACE UdeC con respecto de sus pares institucionales, se puede apreciar que estas brechas han ido disminuyendo desde la implementación inicial del PACE hasta la actualidad. Mientras que en la cohorte 2017 se observa una tasa de permanencia al primer año de un 72% para los PACE y de un 84% para el resto de la universidad, para la cohorte 2021 se observa una permanencia del 89% para los PACE y un 92% para el resto de la universidad, reduciéndose la brecha de 12% a 3%. Se observa además un aumento de la permanencia de los estudiantes PACE en los últimos años. Si bien es aún pronto para sacar conclusiones de largo plazo, estos datos vislumbran los primeros efectos del impacto del Programa en el aumento de la permanencia de estudiantes de liceos vulnerables en la educación superior.

Se espera que futuras investigaciones puedan recabar mayores antecedentes de las trayectorias educativas de estudiantes de establecimientos vulnerables, así como comparar los datos de ingreso y permanencia con estudiantes en otras universidades del país.

Referencias

- Brunner, J. (2015). Medio Siglo de Transformaciones de la Educación Superior Chilena, Un Estado del Arte. In A. Bernasconi (Ed.), La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis (pp. 21– 107). Chile
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A., & Tincani, M. (2019). Evaluación de impacto del programa PACE. Chile
- Carrasco, N. & Caro, C. (2018). Geografía Vocacional: una estrategia interactiva de exploración vocacional. CLABES, octava conferencia. Panamá

2022



Ministerio de Educación (2022). Términos de referencia 2022: Programa PACE. Chile

Paredes, J. P. & 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). Chile

Sistema de Información de Educación Superior. (2018). Informe de retención 1er año de pregrado cohortes 2012-2016. Recuperado en http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Retencion/informe%20de%20retencion_sies_2017.pdf. Chile

Sistema de Información de Educación Superior. (2017). Informe duración real y sobre duración de carreras o programas generación titulados y graduados 2012 – 2016. Recuperado en

http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/duracion_sobreduracion/duracion%20real%20y%20sobreduracion%20de%20las%20carreras_2017_sies.pdf. Chile

2022



ROL DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CHILE. PERMANENCIA Y ORIENTACIONES VOCACIONALES POR VARIABLE DE GÉNERO EN ESPECIALIDADES DE COLEGIOS TÉCNICOS PROFESIONALES.

Consuelo Sotelo Contreras, Universidad de Santiago de Chile, consuelo.sotelo@usach.cl
Victoria Escobar Pino, Universidad de Santiago de Chile, victoria.escobar@usach.cl
Solange Saavedra Tamayo, Universidad de Santiago de Chile, solange.saavedra@usach.cl

Resumen.

Este trabajo tiene como finalidad analizar cómo las estructuras de género y el trabajo de acompañamiento en la orientación vocacional temprana a través de los programas de acceso a la educación superior, influyen en las decisiones vocacionales de los y las estudiantes de la educación técnico profesional, determinando sus expectativas y posibilidades de desarrollo futuro, así como su proceso de toma de decisiones durante su trayectoria en la educación superior.

Actualmente, en Chile, existen 934 Liceos Técnico-Profesionales, cuya matrícula representa el 37% del total de estudiantes de tercero y cuarto año del país. Dentro de este grupo, el 52% son hombres y el 47% son mujeres (MINEDUC, 2022). Al observar los sectores en los que se desenvuelven las y los estudiantes de la educación técnico profesional, la concentración en un sexo u otro dependiendo del rubro es marcada: área de salud, educación y alimentación es preponderantemente femenino, mientras que metalmecánico, tecnología y electricidad tienden a ser masculinos. Esto claramente responde a un modelo escolar y social que propicia esas elecciones diferenciadas, repitiendo el patrón en la educación superior.

El enfoque teórico desde el cual se aborda esta problemática es la perspectiva de género, primordialmente desde el ámbito educacional. Ello implica constatar que al interior de la escuela tienden a (re)producirse desigualdades de esta índole, a partir de diferentes dinámicas generadas en las instituciones. Lo anterior, no excluye al género como un constructo socio-cultural que debe ser considerado desde distintos puntos de vista, además de contemplar a los otros agentes que influyen en los procesos de toma de decisión vocacional, como son: la familia, la cultura, el factor económico, la información, la orientación, entre otros. Por ende, es posible identificar brechas de género en términos de elección vocacional que son abordables con un temprano proceso de orientación, que abra las expectativas de los y las estudiantes, favoreciendo su permanencia en posteriores instancias educativas.

El análisis que se expone, se aborda desde la experiencia del Programa de Acompañamiento y Acceso a la Educación Superior (PACE) que permite el acceso a la educación superior a estudiantes de contextos vulnerables que se encuentran en el 20% superior del rendimiento académico de su generación. El PACE, por medio de una serie de actividades de acompañamiento que se realizan con estos y estas estudiantes, refuerza y potencia el desarrollo de habilidades cognitivas, intrapersonales

2022



e interpersonales, a través de distintas instancias pedagógicas y de orientación vocacional en los colegios adscritos; impactando de una forma significativa en las perspectivas vocacionales de los y las estudiantes, transformándose en un puente entre el paso de la educación media a la educación superior, generando instancias de acompañamiento y de exploración vocacional y permitiendo la permanencia de los jóvenes en el sistema de educativo.

Esta investigación contribuye principalmente a la problematización de la desigualdad de género en las elecciones vocacionales, quedando de manifiesto por medio del análisis crítico de los talleres e iniciativas que introduce el programa PACE en esta materia, en cómo estas instancias de intervención educacional son un factor en la disminución de las brechas de género y permanencia, tanto en la educación técnico profesional, como en la educación superior, estableciéndose como un espacio central en el replanteamiento de las elecciones vocacionales de los jóvenes, en miras de configurar un sistema de Educación Superior más equitativo e inclusivo, con cada vez menos injerencia de las estructuras sociales de género.

Palabras Clave: Género, Orientación Vocacional, Elección Vocacional, Educación Secundaria Técnico Profesional, Permanencia.

1. Introducción

Bajo el actual currículum nacional, al término de los dos primeros años de Enseñanza Media general las y los adolescentes pueden optar a que los dos últimos años sean de modalidad Técnico Profesional (TP) o Científico Humanista (CH). Sin embargo, en la práctica, la elección de estas modalidades se produce sin el apoyo necesario al final de la enseñanza básica, es decir, las y los estudiantes deben realizar esta toma de decisión sin una orientación vocacional que los guíe y dirija en el descubrimiento de sus motivaciones, actitudes y aptitudes para dicho proceso.

La formación media TP facilita a los y las jóvenes la posibilidad de adquirir conocimientos en un campo de especialización que facilite su acceso a un primer trabajo remunerado, considerando sus intereses, habilidades y disposiciones vocacionales.

El discurso de equidad de género está cada vez más presente en el sistema educativo y en el mundo del trabajo, sin embargo, aún se producen diferencias de género en la Educación TP. Tanto en Chile como en otros países de América Latina, este tipo de educación muestra importantes diferencias en lo relacionado a la feminización o masculinización de ciertas áreas de estudio: por ejemplo, las mujeres se concentran en áreas asociadas con sectores de servicios y cuidados (alimentación, turismo, salud y educación), mientras que los hombres lo hacen en áreas industriales (minería, metalmecánica, electricidad y construcción), tendencias que se han mantenido casi sin variación en los últimos 15 años. (Sevilla, 2019).

Las estudiantes que ingresan a espacios formativos donde son minoría, se ven afectadas, principalmente por discursos, prácticas normativas y diversas estructuras, tanto sociales como culturales, que actúan como barreras en áreas masculinizadas y que llevan a que sus decisiones vocacionales se vean claramente afectadas. Por lo tanto, la alta segmentación de género al interior de la Enseñanza TP en Chile no solo representaría un problema de acceso, sino también de permanencia en la Educación Superior, que se ve entorpecido debido al sesgo de género del alumnado.

2022



Con ello, el anterior escenario, plantea desafíos a los sistemas de acceso a la Educación Superior en el país, así como con los programas que generan vías de ingreso especiales para grupos que históricamente han estado excluidos de este sector educativo. Este es el caso del Programa de Acompañamiento y Acceso a la Educación Superior (PACE), el cual busca asegurar el ingreso a la Educación Superior de estudiantes que se encuentran en el 20% superior de su generación y que están matriculados en establecimientos educacionales con altos índices de vulnerabilidad. Dentro de las y los estudiantes que ingresan a la Universidad vía PACE un 56% viene de la educación TP. Si bien, con el transcurso del tiempo ha incrementado el estudiantado proveniente de una formación CH acercándose a una composición más equilibrada, el estudiantado Técnico Profesional sigue siendo mayoritario.

El PACE considera una etapa de acompañamiento, tanto académico como psicoeducativo, en los últimos dos años de escolaridad, además del primer y segundo año de Universidad, de las y los estudiantes. Es decir, uno de los propósitos del programa es realizar actividades en los establecimientos educacionales, para reforzar el desarrollo de habilidades transversales, por medio de acciones pedagógicas y de orientación vocacional para facilitar la entrada a la educación superior, y de alguna forma, romper con los paradigmas de las carreras tradicionales, entregando cupos garantizados en las instituciones de educación superior adscritas. Estas actividades de acompañamiento pretenden, como fin, también reducir la posibilidad de deserción de los y las estudiantes al momento de ingresar a la Educación Superior.

Frente a este escenario surge la necesidad de analizar cómo las estructuras de género, las prácticas curriculares de los establecimientos y los programas que generan vías de acceso a la educación superior, influyen en las orientaciones vocacionales de las y los estudiantes de la educación TP, determinando sus expectativas y posibilidades de desarrollo a futuro, así como su proceso de toma de decisiones durante su trayectoria en la educación superior.

2. Contextualización

Chile cuenta con dos tipos de modalidades en la educación secundaria, tenemos por un lado la educación Humanista-Científico, que apunta a entregar a los y las estudiantes el currículum escolar de forma amplia, propiciando el acceso a la Educación Superior. Y por otro lado cuenta con la educación Técnico-Profesional que permite a los y las estudiantes obtener un título técnico terminando dicho proceso escolar, con un currículum reducido que permita integrar contenidos propios del área de la carrera. Según cifras del Ministerio de Educación hoy, existen 934 liceos técnico-profesionales y la matrícula en Educación Media TP representa el 37% del total de estudiantes de 3° y 4° Medio de todo el país. De ellos sólo el 44% logra ingresar a la Educación Superior y la mayoría estudia carreras técnicas sin un real conocimiento de lo que será su vida laboral.

Sin duda la orientación al mundo de la educación universitaria en ambas modalidades es diferenciada, los y las estudiantes pueden optar a la educación superior, pero las pruebas estandarizadas de acceso tienden a favorecer históricamente a aquellos/as estudiantes que recibieron el currículum escolar completo, siendo la educación TP un formato educativo considerado con mayor interés por estudiantes pertenecientes a grupos sociales más empobrecidos y que requieren salir prontamente al mercado laboral.

2022



A partir de esa diferenciación y el bajo ingreso a la educación superior de estudiantes de contextos vulnerables y de bajos recursos, el ministerio de educación promueve el Programa de Acceso y Acompañamiento a la Educación Superior (PACE). Las acciones que apuntan al aumento de expectativas, el ingreso y la permanencia son claves en la promoción de este programa, ya que es preciso instalar en los proyectos de vida de los y las estudiantes, la posibilidad de seguir en la educación superior una carrera profesional. Favoreciendo en el proceso de matrícula 2022 a 6.730 estudiantes, de los cuales el 63.0% fueron mujeres (DIVIA, 2022).

Con el mayor número de ingreso femenino a la Educación Superior por parte del programa PACE, se hace relevante identificar de qué forma los roles de género presentes en todas las interacciones sociales, intervienen en las elecciones vocacionales de los y las estudiantes que pertenecen a establecimientos TP, quienes terminando la educación primaria deben optar inmediatamente por un establecimiento con especialidades no exentas de sesgos de género y que influyen posteriormente en sus expectativas, proceso de elección y permanencia en la educación superior.

El contexto en el que se inscribe esta investigación es a partir de la experiencia del programa PACE en diversos establecimientos Técnico Profesional de la Región Metropolitana y de la Región de O'Higgins, donde se observa un sesgo de género presente en las carreras, algunas fuertemente feminizadas y otras igualmente masculinizadas, y donde el programa y sus instancias de acompañamiento y orientación vocacional, van instalando en los y las estudiantes una perspectiva crítica frente a su proceso de elección de carrera posterior a esta etapa. Se busca a través de estas acciones ampliar las expectativas de los y las estudiantes, erradicando a través del acompañamiento, la exploración y la orientación, perspectivas preconcebidas de las carreras profesionales y sus roles, enfocado principalmente en la variable género.

3. Discusión Bibliográfica

La elección vocacional es clave a la hora de analizar los factores que influyen en la permanencia en la universidad. Sin embargo, jóvenes pertenecientes a establecimientos TP se enfrentan a dicha realidad mucho antes que aquellos y aquellas que ingresan a la educación CH, exactamente cuatro años antes que estos últimos. Esto implica que las variables que influyen en dicha elección estén permeadas con mayor fuerza por factores como la familia y los factores socio-culturales que le rodean, lo que hace que las posibilidades de cuestionamiento a dicha decisión sea menor por parte del o la estudiante.

Dentro de los principales factores que inciden en la elección de una carrera universitaria se encuentra la falta de orientación vocacional. En este sentido la toma decisiones tan trascendentales en la vida durante la adolescencia, donde niños y jóvenes están más expuestos, confundidos y están buscando su identidad, es muy difícil, se transforma en un camino lleno de obstáculos, más que desafíos, si no se lleva de manera correcta.

Uno de los objetivos fundamentales de la Orientación Vocacional es entregar las herramientas adecuadas a un estudiante para que a lo largo de su proceso vital logre desarrollar un concepto claro de sí mismo, comparándolo con la realidad circundante, de manera que pueda concretarlo en el mundo del trabajo, eligiendo entre los caminos de preparación profesional que ofrece la Educación Superior.

2022



(EDUCREA, 2020). Hoy en día, el abordaje de estos contenidos ha cambiado notablemente, debido a que los docentes miran la vocación como un proceso de aprendizaje permanente, por tanto, bajo una óptica de flexibilidad y cambio constante, la orientación vocacional juega un rol fundamental.

Claudia Madrid (2021), explica que la principal labor de la orientación vocacional consiste en guiar y acompañar a las y los estudiantes durante su proceso de toma de decisión profesional, el que muy al contrario de lo que comúnmente se piensa, no se reduce a un momento puntual de la vida, sino que implica un camino de exploración. La labor de los y las docentes es facilitar este camino que no siempre se recorre en línea recta, sino que para muchos jóvenes comprende cambios de dirección. La orientación busca integrar estas experiencias y mediante la autoexploración enriquecer la toma de decisión de una carrera. Por este motivo, el programa PACE integra varias herramientas de autoexploración con el fin de ayudar a los y las alumnos a conocerse en profundidad, realizando charlas, talleres y asesorías personalizadas que estimulan y fortalecen la búsqueda, mediante la profundización de los propios intereses, habilidades, rasgos de personalidad y prioridades. Además, de facilitar la información y la búsqueda en torno al contexto en que se desarrollan las diversas áreas y carreras, por ejemplo, las tareas y funciones de las carreras, asignaturas del área, especialidades, campo laboral, empleabilidad, ingresos, entre otros; todo esto será de gran aporte para visualizar los caminos de exploración vocacional, en torno a los deseos y propósitos de las y los estudiantes frente a sus proyectos de vida.

Un factor relevante a la hora de favorecer esta toma de decisiones de manera más certera, es una formación vocacional temprana, que posibilite la formulación de preguntas sobre los proyectos de vida y la posible elección vocacional, que genere un proceso de cuestionamiento que lleve a los y las estudiantes a cambiar. Con ello, la motivación y las expectativas de ingreso a la educación superior aumentan, y a la vez se disminuye la mitificación en torno a las carreras y sus roles, favoreciendo a partir de esto, la permanencia.

Se piensa que mujeres y hombres presentan las mismas emociones, sentimientos y potencialmente la misma capacidad mental, sin embargo, las diferencias en cuanto a prioridades, preferencias, intereses y ocupaciones se deben al moldeamiento por un contexto sociocultural donde se integra: familia, educación, política, cultura, entre otros. La trascendencia de la cultura de género es que no sólo define como debe ser la división de trabajo y educación, sino que va más allá modificando rituales y ejercicios de poder mediante la determinación de características exclusivas a uno y otro sexo en el aspecto afectivo, psicológico y moral: “La cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano” (Lamas, 2000).

Finalmente, y a pesar de todo el proceso de modernización y de la vasta literatura en torno a la importancia de la equidad de género en todos los ámbitos, hombres y mujeres siguen presentando tendencias tradicionalistas, particulares al momento de elegir una carrera profesional y su ingreso a la educación superior.

4. Metodología

Para establecer el análisis y estudio de este contenido, se ha trabajado bajo un enfoque que se enmarca dentro del ámbito cualitativo, bajo el paradigma interpretativo. El diseño metodológico se basa en la

2022



reflexión documentada del fenómeno experiencial y de los procesos de investigación que las investigadoras plantean desde una narrativa testimonial; al respecto, Valderrama (2010) menciona que este tipo de investigación “analiza, reflexiona, discute y propone ideas referentes a algún tema sobre el cual no se ha hecho un trabajo científico metódico y donde muchas veces no existe información dura” (pág.33). La revisión documental, el análisis del discurso y de contenido, aunado a la reflexión y la interpretación como práctica permanente, aborda la función epistemológica que las investigadoras plantean al generar un debate ético de la investigación científica presentada.

5. Contribuciones

La educación en Chile ha experimentado múltiples reformas a partir de las temáticas discutidas por los distintos actores sociales, en especial a partir de la década de los 90's, lo que ha permitido establecer nuevas políticas públicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este aspecto, el PACE como parte de esta reestructuración tendiente a la equidad y la inclusión, se ha transformado en una vía de acceso y puente cada vez más transitado por los estudiantes de la enseñanza media hacia la educación superior.

Por medio de los talleres de orientación, entregados por la estrategia de Desarrollo de Habilidades para la Vida, que consideran la perspectiva de género, se establece una reflexión de manera crítica en torno a las desigualdades que se puedan vivenciar. Se trabaja con tres talleres por nivel a través de una metodología activo-participativa cuya duración es de 60 a 90 minutos.

Los talleres abordan las habilidades socioemocionales e intereses que puedan contribuir a su autoconocimiento y desde allí poder formular su propio proyecto de vida, además de considerar el conocimiento de los distintos centros de educación superior y de manera crítica establecer su responsabilidad como actores sociales, a partir de la relevancia que se da sobre el ingreso de las mujeres al mundo laboral; la diferenciación de las carreras; mostrar los que ha significado poseer carreras feminizadas y masculinizadas. Cabe destacar, que a lo largo del trabajo con los establecimientos educacionales se han construido talleres exclusivamente de género en las distintas estrategias, cuyas temáticas fueron: *Desigualdad de género, trabajo y carrera*; *Género y cultura: Las niñas también pueden*; *Género y formación profesional, diferencias arbitrarias*. Por otra parte, todo ello a la par, se acompaña con un trabajo de entrevistas personales con los alumnos de los establecimientos acompañados.

En este sentido se puede establecer que dentro de los factores de integración en lo que es permanencia y/o abandono de las carreras, el factor de género es una de las dimensiones que puede ser abordada de manera más efectiva por los talleres que se ejecutan a través del programa PACE, generando una posibilidad de romper con el sesgo de las trayectorias y segregación en la elección de las carreras y el cambio de expectativas y motivación, no solo de los/las estudiantes, sino de los propios padres y apoderados.

Al respecto, se puede señalar que en relación a los últimos informes del Servicio de Educación Superior (SIES), que considera los datos de matrícula de educación superior, a partir de la distribución por género en el año 2022, se puede extraer que:

2022



“Las mujeres representan el 53,8% de la matrícula total de Educación Superior en Chile, con 700.532 estudiantes. Por su parte, los hombres alcanzan el 46,2% con 601.393 estudiantes. La matrícula total femenina 2022 bajó -0,1%, respecto del año anterior, mientras la masculina creció 1,3%. Sin embargo, al analizar la evolución de los últimos cinco años, entre 2018 y 2022, se observa que la matrícula total femenina crece 4,7%, y la masculina solo 1,4%” (pág.20).

Por otra parte, según el informe entregado por la División de Información y Acceso (DIVIA) de agosto del año 2022. “El programa PACE ha tendido a beneficiar particularmente a mujeres y estudiantes de formación técnico profesional en el acceso a la Educación Superior, promoviendo el ingreso a carreras profesionales con licenciatura. Destacan en las preferencias de matrícula las áreas de Tecnología y Salud, que concentran prácticamente la mitad de la matrícula de las seis primeras cohortes en IES PACE, áreas de gran proyección laboral y fundamentales para el desarrollo del país” (pág.9).

6. Conclusiones

A la luz de la investigación, se evidencia que en el sistema educacional chileno, así como en las propuestas de políticas públicas no existen brechas de género para el acceso a ningún nivel de enseñanza; no obstante, hay una marcada segregación en las áreas del conocimiento, estableciéndose por tanto, una coyuntura a trabajar, para que las permanentes tendencias y las estructuras sociales tradicionales no interfieran en los intereses vocacionales principalmente de las estudiantes. Por lo mismo, se debe reforzar el abordaje de las expectativas y motivación de los alumnos y las alumnas, a través del acompañamiento psicosocial y sociemocional, lo que contribuiría a la consolidación de una mayor permanencia y menor abandono de los centros educativos y que conjuntamente con lo anterior generaría la construcción de una identidad de género vinculada con la construcción de una identidad profesional y laboral de manera más temprana a partir de los talleres de desarrollo para la vida. Al respecto, la manera como los discursos sean trabajados en estas instancias podría significar un cambio en los y las estudiantes, Sevilla (2020) indica que: “se identifican tres tipos de discursos según la aproximación al género de los estudiantes: (1) el género invisibilizado, al considerarse inadecuada esta categoría para abordar problemáticas en el espacio escolar; (2) el género de posiciones binarias, que naturaliza y elogia roles tradicionales diferenciados por el sexo biológico; y (3) el género visibilizado en el afuera, que reconoce desigualdades entre hombres y mujeres. De ahí que nuestra labor con estas intervenciones, pueden generar desegregación por sexo tanto en los liceos TP y en la educación superior. Claramente es un desafío, ya que aún existe una baja participación de las mujeres y de los hombres en ciertas áreas del conocimiento, generándose por ello, una división horizontal que se produce tanto en la educación media, como en la educación superior. Ejemplo de esto lo podemos observar en las ciencias básicas, la tecnología; ingeniería y matemática, carreras altamente masculinizadas. Este sesgo es consecuencia de una serie de estereotipos que como se menciona, aún están presentes en la sociedad y la cultura.

Es por esto que el Programa de Acompañamiento y Acceso a la Educación Superior (PACE), a través de sus intervenciones en los establecimientos educacionales en tercero y cuarto medio, pueden generar un impacto disminuyendo los estereotipos de género, de manera que ya no se afecten las opciones de vida, profesionales y laborales de las futuras generaciones, propiciando mayor igualdad

2022



de condiciones y derechos al interior de cada una de las disciplinas que ofrece la enseñanza de Educación Superior, promoviendo la permanencia y la mayor participación femenina en sectores que históricamente fueron considerados masculinos y viceversa.

Referencias

- División de Información y Acceso (2022a). Reporte n°1 DIVIA. Acceso a la educación superior del estudiantado PACE. Santiago, Chile. Extraído: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/08/Informe-Divia_Pace_agosto_2022.pdf
- División de Información y Acceso (2022b). Reporte n°1 DIVIA. Acceso a la educación superior del estudiantado PACE. Santiago, Chile. Extraído: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/08/Informe-Divia_Pace_agosto_2022.pdf
- EDUCREA. (2020). El contexto actual de la orientación vocacional en Chile. Biblioteca docente. Santiago, Chile
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. Revista Cuicuilco. México
- Madrid, C. (2021). La importancia de la orientación vocacional. Fundación Universia. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2020). Educación media técnico profesional. ¿Qué es la EMTP? Santiago, Chile.
- Servicio de Información de Educación (2022). Informe 2022. Matrícula en educación superior. Subsecretaría de Educación Superior. Chile. Extraído: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/07/Matricula_Educacion_Superior_2022_SIES.pdf
- Sevilla, M. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile.
- Sevilla, M.P., y Carvajal F. (2020). “Mujeres en terrenos de hombres”: Discursos de género en escuelas secundarias técnico-profesionales. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(115)
- Valderrama, J. (2010). Preparación de un artículo para ser publicado en la Revista Internacional Formación Universitaria.

2022



TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES ACOMPAÑADAS POR EL PROGRAMA PACE UPLA DESDE LA EDUCACIÓN TÉCNICA HASTA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD.

*Jose Ignacio Díaz Aros, Universidad de Playa Ancha, ignacio.diaz@upla.cl
Maritza Farlora Universidad de Playa Ancha maritza.farlora@upla.cl*

Resumen.

El presente estudio explora la experiencia en la universidad de estudiantes provenientes de Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP), quienes ingresan a través del cupo y acompañamiento del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) de una universidad pública de la región de Valparaíso, la Universidad de Playa Ancha. Mediante una serie de entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco estudiantes mujeres que cursan el primer año en la Universidad de Playa Ancha en el año 2022, se indaga en las experiencias y el proceso de integración a la vida universitaria. Las conversaciones sostenidas dan cuenta de que las estudiantes noveles reconocen como relevantes factores contextuales y experienciales para la definición de su ingreso a la universidad. Respecto de su inserción en la vida académica emergen carencias asociadas al tipo de formación recibida y a condicionantes de tipo socioculturales que afectan su integración a la Educación Superior. Se infiere que el programa PACE UPLA es una herramienta de apoyo para el primer año en la carrera y se percibe como una ayuda para aprender a vivir la cultura universitaria. De igual manera, se repara en diversas experiencias que pueden ser consideradas para la mejora de la implementación del apoyo a estudiantes egresados de la Enseñanza Media Técnico Profesional.

Palabras Clave: Trayectorias de estudio, Educación Técnico Profesional, Programas de Acompañamiento Estudiantil, Vulnerabilidad social, Experiencias en la Educación Superior.

1. Introducción

En los últimos decenios, la Educación Superior en Chile ha presentado un aumento sostenido en el número de matrículas y con ello, una diversificación en la composición social de estudiantes que ingresan a las universidades. Dicha expansión se asocia a múltiples factores: por una parte una gran oferta académica que hace eco en una visión de la universidad como factor de ascenso social, y por otra, la implementación progresiva de Políticas Públicas, que han permitido la masificación de Beneficios Estudiantiles y mecanismos de financiamiento a los valores arancelarios de las carreras universitarias (López, Mella y Cáceres, 2018). Del mismo modo, la instalación de programas de acceso alternativo ha contribuido en la democratización en el ingreso a la Educación Superior mediante las vías de acceso especial, el fortalecimiento académico y el apoyo socioemocional, principalmente, dirigido a estudiantes que provienen de sectores sociales vulnerables cuyas trayectorias formativas culminaban, no sin esfuerzo, sólo en la enseñanza media.

2022



Lo mencionado ha provocado un cambio respecto de la visión que se tiene del estudiante que ingresa a la Educación Superior. Según datos propiciados por el Centro de Estudios del MINEDUC (CEM), del total de estudiantes matriculados en las universidades del país, el 44% proviene de establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) (2020), lo que ha puesto en debate tanto los propósitos de la educación técnico-profesional como el rol de las universidades en lo referido a los apoyos que deben brindarse a los estudiantes para superar las brechas de desigualdades en la formación (Sepúlveda, 2016), principalmente, la de los y las estudiantes provenientes de este tipo de establecimientos, cuya base de formación se concibe desde una lógica pragmática opuesta a la de la formación académica que exige la preparación para la prueba de acceso universitaria (López, Mella y Cáceres, 2018).

En este escenario, al identificarse un nuevo perfil de estudiante universitario, caracterizado por ser de la primera generación de su familia en ingresar a la Educación Superior y ser egresados de establecimientos técnicos profesionales. Resulta fundamental reconocer y abordar la gran distancia que existe en términos sociales, académicos y culturales entre este perfil de estudiantes con el mundo universitario.

En sociedades desiguales y segregadas como la chilena, el modelo educativo técnico profesional se relaciona a grupos sociales con menor nivel socioeconómico y educativo (Concha, Sánchez, & Schilling, 2021). Los y las estudiantes de establecimientos con modelo educativo técnico profesional, experimentan al menos dos tensiones que afectan su aspiración y acceso a la Educación Superior: el origen social de las familias (habitus de origen) y la institución escolar (habitus institucional). Para Bourdieu y Passeron (1995), la reproducción de las relaciones educativas se ejerce a partir de la clase social del sujeto y en función de diferentes caracterizaciones culturales preexistentes. En ese sentido, la modalidad técnica profesional en Chile contribuye a reproducir la estratificación social en las aspiraciones y las trayectorias educativas de los estudiantes provenientes de este sistema educativo.

El Programa de Acceso a la Educación Superior de la Universidad de Playa Ancha (PACE UPLA), lugar en el que se instala este estudio, ha venido recibiendo en sus aulas un número creciente de estudiantes provenientes de EMPT. En específico, este es un programa del Ministerio de Educación que surge con el propósito de promover la equidad en el acceso a la universidad mediante acciones permanentes de acompañamiento y apoyo que contrapesan el sesgo sociocultural existente en los requisitos académicos, facilitando el ingreso, progreso y titulación oportuna de estudiantes que cursan educación terciaria, provenientes de contextos socio-culturales en desigualdad y, en la mayoría de los casos, primera generación de profesionales en su espacio familiar.

El PACE Universidad de Playa Ancha considera distintos destinatarios para su acompañamiento: en el espacio educativo y en la universidad. En el primero, denominado Preparación en la Enseñanza Media (PEM), las acciones están destinadas a estudiantes de 3° y 4° medio matriculados en 20 establecimientos educacionales de la región de Valparaíso y en 3 establecimientos de la Región de Coquimbo; la principal impronta y el alcance del componente PEM es el trabajo en terreno con las comunidades educativas, reforzando desde diversas disciplinas una serie de competencias/habilidades para el siglo XXI. Además, desde allí se busca fortalecer la exploración vocacional de los y las estudiantes a través de intervenciones enfocadas a visualizar sus proyectos de vida más allá de la culminación de su proceso educativo en la Enseñanza Media. Respecto del acompañamiento al interior de la universidad, éste se lleva a cabo desde el componente de Acompañamiento en la

2022



Educación Superior (AES), sus destinatarios son los y las estudiantes que obtuvieron el cupo PACE habilitado por su rendimiento académico en la enseñanza media y matriculados en las carreras de la Universidad de Playa Ancha. El acompañamiento en la Educación Superior se extiende a sus primeros dos años de formación sin exclusión alguna, cautelando la integración de los y las estudiantes a través de la consideración de sus especificidades y necesidades educativas especiales y el progreso y permanencia académica.

En el año académico 2022, ingresan a la Universidad de Playa Ancha cinco estudiantes mujeres que provienen de los establecimientos de Enseñanza Media Técnica Profesional acompañados por el programa PACE UPLA.

En este contexto resulta relevante comprender la transformación en las trayectorias de formación, y de vida, de las estudiantes provenientes de estos establecimientos, específicamente, específicamente en lo que se entiende como momentos de cambio de sus trayectorias estudiantiles. En específico, se explora en los antecedentes que definieron el ingreso a la educación superior, y lo vivido como estudiantes de primer año en su adaptación al mundo académico; esto es relevante toda vez que los propósitos de la formación media técnico profesional y los aprendizajes son concebidos en función de una vida para el trabajo más que para un desarrollo académico. Por medio de entrevistas se accedió a las complejidades, obstáculos y apoyos que han recibido en su primer semestre académico. El análisis permitió revisar la pertinencia del programa PACE en el acompañamiento para evitar la deserción educativa y generar adecuaciones que resulten efectivas para apoyar la permanencia y graduación de las educandas. La perspectiva empleada se apoya en el supuesto de que una verdadera integración de los estudiantes a la universidad requiere de esta institución una adaptación al estudiante, que solo puede surgir a partir del conocimiento y respeto de sus necesidades e intereses (González, Espinoza y Díaz, 2013).

2. Método y caso de estudio.

La investigación es de tipo cualitativa y fue realizada en el año 2022 en la Universidad de Playa Ancha, región de Valparaíso. El estudio combina investigación biográfica-narrativa (Stake, 1998) con estrategias de investigación cualitativa tradicionales. Del total de estudiantes que ingresan a la Universidad de Playa Ancha, a través de la habilitación del cupo PACE, se llevó a cabo un muestreo teórico (Flick, 2007), y seleccionó a cinco estudiantes mujeres provenientes de establecimientos Técnicos Profesionales acompañados por el programa en la enseñanza media y apoyadas en sus estudios en la Educación Superior (Ver tabla 1). Se desarrollaron entrevistas en profundidad semi-estructuradas. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 1 hora, fueron transcritas y posteriormente analizadas.

Para el análisis se utilizó una codificación abierta, en comparación con el marco conceptual. Se inició con una serie de conceptos y categorías centrales que se fueron modificando durante el desarrollo del análisis. La técnica utilizada fue el análisis de contenido (Fernández, 2002). En primer lugar, se trabajó a partir de una discusión continua de cada una de las categorías por parte del equipo investigador mediante una revisión general para esbozar un mapa de categorías y luego una segunda revisión y reflexión para afinar las categorías.



Tabla N°1. Caracterización de la muestra.

N° entrevista	Identidad de género	Modalidad y especialidad de estudios Enseñanza Media	Carrera
1	Mujer.	TP, mención en Gastronomía.	Psicología.
2	Mujer.	Técnico Profesional mención en Administración.	Ingeniería Civil Industrial.
3	Mujer.	TP, mención en Administración.	Enfermería.
4	Mujer.	TP mención en Servicio de Hotelería.	Kinesiología.
5	Mujer.	TP Técnico Agropecuario.	Enfermería.

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

Un primer acercamiento al análisis de las entrevistas generó dos dimensiones o momentos claves en las trayectorias educativas:

- i) Transformaciones en la trayectoria educativa: perspectivas del ser estudiante en EMTP de sí misma, arraigada en su experiencia familiar y escolar.
- ii) El reconocimiento de desigualdades en el capital cultural-académico: Desafíos, oportunidades, acompañamiento.

3.1 Transformaciones en la trayectoria educativa: experiencia familiar y escolar.

Al referirse a las transformaciones de las trayectorias educativas de estudiantes egresadas en establecimientos con modalidad técnico profesional, se hace alusión al momento en que las jóvenes utilizan su cupo PACE y se matriculan en alguna de las carreras profesionales que ofrece la Universidad de Playa Ancha, aún cuando, inicialmente, sus proyectos de vida estuvieron orientados a la elección de una formación técnico profesional en la enseñanza media, enfocada a una educación para el trabajo. Este cambio de trayectoria desde lo laboral a lo académico se incentiva a partir de la influencia de agentes de la familia nuclear y el apoyo de la figura del docente. Esto se evidencia en la perspectiva de que acceder a la educación terciaria implica la obtención de un título y la validación de un proyecto laboral seguro ligado a un inminente progreso económico:

“Mi mamá siempre me dijo que estudiara porque era la opción que tenía para surgir, primero estudié un técnico profesional, por si acaso, por si no me daba el puntaje para entrar a la universidad o si no me daban alguna beca para pagar la U, como que eh...cómo que me decía que con eso yo tenía una opción para mi futuro y mi estabilidad” (Entrevistada, estudiante Kinesiología).

2022



“con los profes del PACE teníamos talleres donde nos hacían pensar sobre las decisiones sobre nuestro futuro, ahí como que perdíamos el miedo al entrar a la universidad y una oportunidad para ingresar a la universidad” (Entrevistada, estudiante Psicología).

La cita evidencia que el estímulo de aumentar las trayectorias educativas se presenta como la opción más cercana para ascender de las condiciones estructurales asociadas a los grupos sociales más vulnerables. Las entrevistadas declaran que el estímulo familiar y/o del docente incentivaron sus expectativas de ingreso a la Educación Superior. Estas expectativas se refuerzan con la opción del cupo PACE, vía con la cual las estudiantes consideran que:

“Quise partir con el técnico de administración primero porque pensé que no iba a entrar a la U, yo creí que no me iba a dar el puntaje y nunca pensé que sería cupo PACE, cuando vi que estaba matriculada en enfermería no lo podía creer, porque siempre dije no si me va a ir mal, no voy a quedar” (Entrevistada, estudiante Enfermería).

La cita evidencia que las estudiantes viven como una estrategia natural estudiar en un establecimiento con modalidad técnico profesional, y en este contexto, la posibilidad de ingresar por cupo PACE a una carrera altamente demandada materializa una aspiración lejana con mejores expectativas de vida a futuro. La concreción de esta aspiración se sostiene, en gran parte de los casos estudiados, en las familias de origen, y en la posibilidad de que las mejoras económicas de su profesionalización redunden en una mejor calidad de vida para éstas. Desde la perspectiva de las entrevistadas, la representación de la universidad como una posibilidad de ascenso social fue también la motivación para integrarse a las actividades del programa mientras cursaba la educación media. Media. De esta manera, el programa de apoyo PACE es concebido como un punto de partida para un cambio de condición.

3.2 El reconocimiento de desigualdades en el capital cultural-académico: vacíos, oportunidades, acompañamiento.

Un segundo punto importante en el análisis del estudio se relaciona con el proceso de transición que viven las estudiantes al momento de ingresar a estudiar una carrera universitaria, el cual se simboliza de forma abrupta ya sea por el funcionamiento de las dinámicas que conlleva el ingreso a la Educación Superior y las propias exigencias académicas que contrae el sistema educativo. Esta problemática es evidenciada, sobre todo, en los primeros resultados académicos de las evaluaciones, donde se hace evidente la distancia entre los recursos que las estudiantes manejan en comparación al estudiante que tradicionalmente ingresa a estudiar una carrera en la Universidad: “en anatomía me fue mal, de hecho me eché el ramo, a pesar de que en las tutorías con la profe de biología estudiamos hartito me costaba entender la materia” (Entrevistada, estudiante de enfermería).

Las estudiantes señalan que a raíz de las bajas calificaciones en las primeras evaluaciones se insertan en un modelo educativo en el cual no poseen los recursos, ni habilidades para afrontarlo, generando sensaciones de frustración y decepción por no cumplir con las exigencias académicas. En ese sentido, indican que los primeros meses de transición les permitieron reflexionar en torno a las exigencias que implica la Educación Superior, siendo el acompañamiento del programa PACE UPLA una herramienta que posibilitó construir estrategias para afrontarlo en situaciones oportunas: “En

2022



anatomía tuve puros rojos y yo llegaba llorando a mi casa porque no estaba acostumbrada a tener esas notas en el colegio, yo era de puras notas 6 y 7 y tampoco digamos que estudiaba tanto. Me frustró mucho ese ramo, pero con la orientadora empezamos a trabajar sobre el tema y ella me apoyó en ese momento” (Entrevistada, estudiante de Kinesiología).

Particularmente son en estas situaciones y contextos donde entra el rol de la docencia institucional, dado que, lejos de acortar las brechas en el capital cultural-académico de las estudiantes, obstaculizan aún más sus transiciones. En ese sentido, las estudiantes plantean que la trayectoria universitaria se vuelve más compleja a medida que las asignaturas curriculares avanzan en los contenidos académicos, dado que el formato pedagógico de aprendizaje devela aún más la carencia de capitales culturales existentes. Las bajas calificaciones en las primeras evaluaciones de las asignaturas claves se vuelven más difíciles de mejorar en las siguientes, dado que, las dificultades en términos de contenido se complejizan: “Yo no pude subir anatomía por más que quise, por más que participé en las tutorías académicas, pero el problema es que no le entiendo al profesor, habla muy rápido y como que es muy serio y nos da miedo preguntar mucho en la sala” (Entrevistada, estudiante de Enfermería).

Ante las dificultades asociadas a la desigualdad en el capital cultural-académico, las estudiantes señalan que el acompañamiento del Programa PACE UPLA les ha permitido fortalecer los hábitos de estudio y la gestión organizacional del tiempo. En general, las entrevistadas declaran que en su etapa en la Educación Media no destinan mayor tiempo a sus estudios para las evaluaciones, pero al ingresar a la Universidad la ausencia de esas habilidades les han perjudicado profundamente en la transición de los primeros meses estudiando en la Educación Superior: “A mi lo que más me ha permitido el Programa es a organizarme con mi tiempo y darle prioridad a esas cosas para que me vaya mejor” (Entrevistada, estudiante de Ingeniería Civil Industrial).

Respecto a lo anterior, se devela que el desarrollo de aprendizajes ligados al ámbito psicoeducativo ha aportado herramientas y estrategias para sobrellevar las problemáticas ligadas al bajo rendimiento, la falta de organización del tiempo y habilidades de estudios.

4. Conclusiones

Las transformaciones en la trayectoria educacional se desprenden como un concepto definitorio para comprender el tránsito desde la Enseñanza Media Técnico Profesional a la Educación Superior. El efecto subjetivo de la ruptura de estudiantes desprende que las condiciones socioculturales repercuten en la transición de jóvenes que provienen del modelo educativo técnico profesional y que además, pertenecen a la primera generación universitaria de su familia nuclear. La razón de que exista una ruptura en la transición entre la Enseñanza Media Técnica y la Educación Superior se debe a la segmentación de diferentes representaciones de desigualdad, las cuales son una reproducción cultural propia de la sociedad chilena, y que, en este caso, construye diferentes futuros según dimensiones relacionadas a la clase social y el género.

Las estudiantes entrevistadas revelan que al estudiar la enseñanza media en establecimientos Técnicos Profesionales se asocia a la proyección del futuro laboral temprano. Por ende, para ellas acceder a la Educación Superior constituye un espacio de oportunidades, el cual les permite consolidar su

2022



proyecto de vida a largo plazo. En ese sentido, quienes ingresan a partir de las vías de acceso alternativo o especial a la Universidad, como a través del Programa PACE UPLA, representan “una excepción a la regla”, siendo este grupo de estudiantes quiénes tienen la posibilidad de concretar la movilidad social.

Las principales diferencias que detectan las estudiantes que provienen de establecimientos Técnicos Profesionales son representadas en términos de recursos para afrontar el camino universitario en el ámbito del capital cultural-académico. El capital cultural académico es escaso dado que las estudiantes reconocen que en su primer año de universidad poseen un déficit de contenidos dado a los modelos curriculares de su formación en la enseñanza media. Además, develan una carencia de métodos o estrategias de estudio, particularmente, porque no poseen hábitos de estudio y habilidades de organización del tiempo.

Por otro lado, las características del acompañamiento del Programa PACE en la Educación Superior pueden permitir abordar de forma exitosa el quiebre de esta trayectoria, logrando la transmisión de capital cultural- académico suficiente para una transición exitosa. Sin embargo, el estudio revela que el cuerpo docente de la Universidad de Playa Ancha no está adaptado a las condiciones que requieren estudiantes que provienen con déficit de capital cultural-académico.

Lo anterior, se afirma en que la docencia, mayoritariamente, se ejerce como espacio de reproducción de contenidos, adaptada al lenguaje academicista focalizado principalmente a estudiantes que poseen mayores condiciones para movilizar su propio proceso de aprendizaje.

En síntesis, el indagar en las trayectorias de estudiantes egresadas en la Educación Técnica Profesional permite visibilizar la necesidad de levantar acciones institucionales destinadas a ejecutar un acompañamiento efectivo e integral, involucrando el reconocimiento del contexto de dónde provienen los y las estudiantes para el tránsito exitosos en su nuevo proceso educativo. Como también, la implementación de cursos de nivelación académica en las mallas curriculares, involucrando de forma efectiva la democratización del conocimiento.

Referencias

Concha Saldías, Claudia Mónica, Sánchez Sánchez, Gerardo Ignacio, & Schilling Lara, Caroll Alejandra. (2021). Del determinismo a la agencia: Relatos de estudiantes egresados de enseñanza media técnico profesional que acceden a la universidad. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-17. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.2>

González, Luis; Espinoza, Oscar; Díaz López, Lorena. (2013) “DESERCIÓN Y FRACASO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: RESULTADOS E IMPLICANCIAS” pag 21-60 en Bettina Steren dos Santos, Jesús Arriaga García de Andoain Marilia Costa Morosini (ed))Una visión Integral del Abandono. Porto Alegre:Editora Universitária da PUCRS.

López Cárdenas, Irina, Mella Luna, Julio, & Cáceres Valenzuela, Gabriela. (2018). La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de Enseñanza Media Técnico Profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 271-288. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300271>

MINEDUC (2020). “Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional”. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/04/EVIDENCIAS-46_2020_f02.pdf

Sepúlveda, Alejandro (2016). TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE JÓVENES ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN TÉCNICA EN CHILE: ¿TIENE SENTIDO UN SISTEMA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA? Revista Páginas de Educación. Vol. 9, Núm. 2 (2016) ISSN: 1688-5287; e-ISSN: 1688-7468

2022



Agradecimientos

A las estudiantes de primer año de la Universidad de Playa Ancha participantes en esta investigación, gracias a sus relatos podremos ser un mejor apoyo para ustedes. A las y los profesionales y tutores del programa PACE UPLA por su gran entrega para nivelar las desigualdades.

2022



LINHA 3: PRÁTICAS CURRICULARES PARA REDUZIR A EVASÃO E PROMOVER A PERMANÊNCIA

2022



ADECUACIÓN DE AMBIENTES VIRTUALES CON PERSPECTIVA HOLÍSTICA Y ESTRUCTURAS DE EMULACIÓN DE LA REALIDAD FÍSICA FORMAL COMO INSTRUMENTO PARA EVITAR EL REZAGO Y ABANDONO ESCOLAR

Edna Edith Betancourt Chávez, Universidad de Guanajuato, ee.betancourt@ugto.mx

Diego Armando Nicasio Tovar, Universidad de Guanajuato, da.nicasio@ugto.mx

Rolando Ramos Reyes, Universidad de Guanajuato, rolandoramos@ugto.mx

Resumen.

El presente estudio muestra los resultados del diseño y aplicación de la estructura de ambiente virtual para la educación en la Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León (ENMSCHL) de la Universidad de Guanajuato (UG) en México durante el periodo comprendido entre inicios de agosto de 2020 a finales diciembre de 2021.

Se realizó un estudio previo empleando el método inductivo, con el cual se observaron las condiciones del alumnado, profesorado y hasta la infraestructura tecnológica de la institución, luego se clasificaron en variables para clarificar las condiciones reales de la comunidad y los factores de riesgo, generando un diagnóstico útil para la construcción de la estrategia de apoyo y contención respecto al rezago y abandono escolar, por ello se diseñó un ambiente escolar virtual, en donde se compararon casos exitosos de universidades de naturaleza virtual antes de la pandemia, además, el sustento de dicho diseño y operatividad se basó en diversas vertientes de la educación que confluyen en una línea holística, ya que la orientación que como prioridad los directivos de la ENMSCHL decidieron seguir con el fin de recuperar el interés de la comunidad de la escuela en el desarrollo de las clases y actividades fue el de aseverar valores de pertenencia a la universidad así como a la sociedad y el entorno en general para evitar lo más posible la deserción, así mismo, lograr el mayor número de aprendizajes significativos, y que los estudiantes de bachillerato concluyesen sus estudios, tuviesen el deseo de seguir estudiando el nivel superior y poder permanecer de manera exitosa en él.

Las herramientas técnicas con las que cuenta la UG comprenden la suite de Microsoft 365, además de Facebook, YouTube, People Art Factory y StreamYard, resultando una plataforma en la que se pudieron emular las clases y eventos lo más parecido a la realidad física: salones de clases por grupo, sala de maestros, prefectura, dirección, servicio social, deportes, extensión, tutorías, psicopedagógico, biblioteca, terraza para charlar, auditorio, enfermería, sala de asesorías, etc. Además de las clases por videoconferencia y diversos espacios para el desarrollo de actividades asíncronas y acompañamiento en tiempo real a los estudiantes, en la búsqueda de una educación integral con tendencia holística siguiendo algunos parámetros de la línea pedagógica sistémica multidimensional (Parellada y Traveset, 2016).

2022



En el periodo descrito, dentro de las instalaciones virtuales de la escuela se llevaron a cabo actividades artísticas, culturales y deportivas en las que participó activamente toda la comunidad.

Se obtuvieron datos sobre la deserción y el abandono de la educación media superior desde informes realizados desde el Colegio de Nivel Medio Superior (CNMS) de la UG y la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato (SEG) obteniéndose resultados positivos para la aplicación del ambiente virtual holístico frente a otras estrategias utilizadas por Escuelas de Nivel Medio Superior (ENMS) de la misma UG y otros subsistemas del Estado de Guanajuato donde se ponderó la educación asíncrona y las videoconferencias con soporte tradicional. Si bien los porcentajes de estudiantes de bachillerato que desertaron de sus estudios y el número de los que sí lograron terminarlos bajó en general con relación a agosto de 2019 (previo a confinamiento por pandemia), el porcentaje de estudiantes que desertaron de la ENMSCHL son significativamente menores. Un asunto importante para considerar es que los resultados del análisis comparativo están sesgados por el hecho de que los diferentes subsistemas de nivel medio superior del Estado de Guanajuato y la UG, miden sus avances con parámetros diferentes, sin embargo, sí se puede obtener información valiosa con miras en ponderar y ajustar el proyecto que se realizó.

Palabras Clave: Pedagogía Sistémica, Rezago Escolar, Educación Holística, Redes Multidimensionales.

1. Introducción

Iniciamos este escrito a partir de una serie de preguntas a manera de líneas temáticas que servirán como un puente que va desde la abstracción conceptual hasta la praxis puntual. Las fisuras en los sistemas educativos abiertas por la pandemia por COVID-19 deberán ser resarcidas por el trabajo y el empeño de todos durante un largo tiempo. La autora y autores de este texto pensamos que aunque es innegable el daño que el confinamiento causó a la humanidad, este hecho llevado de la manera adecuada, podría convertirse en una especie de plataforma o ventana para reorganizar el maltrecho tejido social de nuestro entorno y replantear la esencia de nuestro actuar y ser en sociedad.

1.1 Marco teórico

La primera pregunta para abrir camino en este análisis de caso es aquella que nos hicimos en julio de 2020, hacia el inicio del confinamiento: ¿existe algo como una especie de “esencia” de cada comunidad educativa? ¿En caso de ser afirmativa la pregunta anterior: ¿en qué consiste esto? ¿Cómo se mantiene ese carácter originario en una escuela para que el aprendizaje suceda desde una academia viva y no desde el aislamiento solipsista y maquinalmente determinista que se sufre en algunas plataformas virtuales educativas? Como sabemos, no existen fórmulas exactas para develar la esencia de lo que nos hace ser humanos, así que decidimos abogar al sentido común: la esencia de una comunidad educativa se caracteriza por el tipo y modo de interacciones que suceden en ella, ya sean con el fin de transmitir, generar y aprehender conocimiento o cualquier tipo de acciones que le den sentido y valor a nuestras vidas, es decir, a inicios de la pandemia decidimos que la mejor manera de afrontar el problema de la educación fue aceptando que como universidad no podíamos dejar de lado el sentido de comunidad y solamente dedicarnos a reforzar sistemas y vías de transmisión del

2022



aprendizaje a la distancia. El conocimiento, si no sirve para algo, se queda a un nivel de información vacía.

Estas reflexiones nos llevaron a voltear hacia teorías de corte humanista en donde la comunidad y el sentido de pertenencia grupal se plantease no solo desde la importancia sociológica, sino desde la misma construcción de un yo cognoscente y emocionalmente saludable. A continuación, se describirán brevemente las teorías y conceptos básicos que se tomaron como base para el sistema virtual educativo de la ENMSCHL durante el confinamiento:

- a) Concepto de “educación holística” (Gluyas, 2018) desde su relación con el pensamiento complejo enfocado en la obtención de un tipo de experiencia educativa que surge de la idea de que el conocimiento se obtiene a partir de la relación de un todo vivencial. Las aristas que conforman la estructura cognoscente del estudiante solo pueden existir a partir de relaciones complejas cuyas posibilidades de interacción son vastas y aunque con resultados únicos (personales), partes de una misma raíz (sociedad).
- b) Pedagogía sistémica multidimensional; específicamente el concepto de “espacio” desarrollado por los pedagogos Caerles Parellada Enrich y Mercé Traveset Vilaginés (Paredella y Traveset, 2016) quienes describen el espacio como el principio para la generación de redes y sistemas que faciliten las particularidades de cada elemento que conforma la red para lograr una interacción adecuada y natural. Algo importante aquí es que, en la pedagogía sistémica no se pretenden controlar ni la estructura en la que se monta la educación ni a los elementos que la conforman, estamos ante un sistema que en su operatividad, se va más allá de las posibilidades de control de quienes lo proyectan y operan.
- c) El concepto de “hacer-se-con” que surge desde la “simpoiesis” desarrollado por Donna Haraway (Haraway, 2019) y que planea, entre otras cosas, que se deben abandonar ciertos modos de acción que rememoran actitudes que no dejan a las personas construirse desde la desaprensión de actitudes dañinas. Desde esta perspectiva, no es la consecuencia negativa de un acto lo que se debe evitar a toda costa, sino el saber no generar las relaciones que produce una realidad coartada por propósitos universalizantes.
- d) En la segunda etapa operativa del proyecto de plataforma escolar virtual de la ENMSCHL, se utilizó como fundamento teórico para el diseño de la plataforma virtual la propuesta alternativa para la reestructuración organizacional de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario desarrollado por Nelson Ernesto López Jiménez, Claudia Patricia Castro Javela y Mónica Arguello Martínez (2021), en donde presenta un organismo sustentado en siete dimensiones: planta física y locativa (virtual en nuestro caso), legal, organizacional, académica, investigativa, administrativa, y por último la cultural, artística y deportiva, con el fin de fortalecer los componentes que juntos, aumentan la permanencia y disminuyen el abandono estudiantil.
- e) Con el fin de generar espacios de confianza en la red escolar virtual, se revisaron algunos ejemplos exitosos de proyectos artísticos comunitarios que fomentaran la interculturalidad y el respeto a las diferencias de los demás³⁵.

³⁵ Para esta parte de la construcción teórica para el sustento de la plataforma escolar que se describe, se analizaron ejemplos de proyectos culturales y artísticos comunitarios publicados en: Jiménez, L. (2016). *Arte para la convivencia y la educación para la paz*. Fondo de Cultura Económica.

2022



1.2 Educación holística con tendencias sistémicas multidimensionales aplicada en la plataforma de escuela virtual de la ENMSCHL

Más arriba se han enunciado ya las herramientas tecnológicas tanto en hardware como software que se utilizaron para desarrollar el entramado de que constituye la plataforma de la ENMSCHL en línea, así que en este apartado ahondaremos en el modo y cualidades de la estructura desarrollada.

A inicios de la pandemia por Covid-19, (marzo de 2020) la comunicación que mantenían los profesores con los directivos fue casi nula, del mismo modo, no hubo una comunicación fluida con el estudiantado. Aunado a esto, cuatro meses atrás del hecho mencionado, en noviembre de 2019, se desató una serie de manifestaciones sociales producto de la inconformidad de las y los estudiantes de la UG por denuncias a presuntos casos de acoso y violencia de género, lo que resultó en una desconfianza franca de las y los alumnos hacia las autoridades a causa de quejas por denuncias previas sistemáticamente no atendidas y la manera represiva en que en un inicio las autoridades trataron estas manifestaciones. En resumen, el ambiente de las relaciones humanas era harto difícil.

La reactivación de las redes que conformaron la escuela virtual fue un asunto complejo y delicado a la vez. Por un lado, se debería crear una estructura que soportase el reingreso de las libres relaciones entre personas, y por el otro cuidar que los problemas previos a la pandemia no volviesen a presentarse.

Según informes recientes del Instituto Mexicano de la Competitividad (IMCO, 2022), los cinco problemas que deben convertirse urgentemente en acciones para la fortalecer la educación en México son: pérdida de aprendizajes, apoyo socioemocional, capacitación docente, abandono escolar y adecuación de los espacios educativos. En el análisis inductivo de campo realizado en 2020 esto ya se vislumbraba. Aparte de las consideraciones económicas, una manera obvia de tratar de menguar el rezago y el abandono en la población escolar era el generar la posibilidad a obtener contenidos significativos y crear un ambiente de comunidad, al mismo tiempo de que se deberían generar estrategias para actualizar tecnológicamente y pedagógicamente a nuestros docentes, y por último y no menos importante, preocupaba en modelo a seguir para que el regreso a la actividad presencial fuese una consecuencia del trabajo realizado en línea y tener que comenzar desde cero la organización escolar.

La respuesta la obtuvimos de la interpretación práctica de un conglomerado de la educación holística (Gluyas, 2018), la teoría educativa sistémica multidimensional y algunas premisas desarrolladas por Haraway (2019): con las limitantes tecnológicas y de acceso a la red de internet, se diseñaron salones de clase en Microsoft Teams para cada grupo que a su vez estaban interconectados con espacios virtuales que emulaban espacios físicos de la escuela: el auditorio desde donde se anunciaban y produjeron eventos masivos, la terraza de recreo donde por medio de publicaciones de orden social, se propició la interacción a un nivel relajado sobre todo de las y los estudiantes de nuevo ingreso, y las diferentes coordinaciones, cada espacio diseñado con sus propias cualidades operativas (sub canales, permisos de acceso, diferentes tipos de interacción con las y los encargados de atender cada sitio). Incluso se generó una sala de maestros para que los docentes acudieran a asesorías y cursos de actualización, grupos de charla e intercambio de ideas. Se abrió acceso total en la plataforma a personal de prefectura quienes realizaron rondines en la escuela para asegurar que las clases virtuales

2022



se llevasen a cabo y el código de ética de la UG se cumpliera en la escuela virtual, así como de que todas las clases se grabasen para el acceso libre de estudiantes que tenían problemas de intermitencia en sus conexiones de redes. El trabajo administrativo se digitalizó con un modelo de atención, que si bien no en todos los casos podía ser personalizado, se denotaba el trabajo humano detrás del ambiente mecanizado que se percibe al llenarse formularios de solicitudes de servicios. Con esto y otras muchas acciones operativas más, se pretendió llevar a la práctica tres de las premisas más importantes en la teoría sistémica multidimensional de Traveset Vilaginé (2016, pp. 22-44): 1) en principio, es un espacio adecuado el que permitirá generar una red comunicativa saludable; 2) la red comunicativa se robustece al aclararse las funciones primarias que los diferentes actores de la red realizan para los demás y para sí mismos y por último, 3) la estructura solo debe funcionar desde la libertad, es decir, que el sistema de comunicación debe rebasar a la estructura misma y posibilite cambios relacionales y de organización, para que ésta sea una red viva.

La estructura de la escuela virtual de la ENMSCHL nos permitió observar que el número de interacciones entre la comunidad de usuarios iba aumentando rápidamente, pero que estas interacciones se volvían monótonas y que en poco tiempo se establecían patrones de interacción cerrados (por ejemplo, los mismos estudiantes que comentaban en el chat de una videollamada eran los que charlaban en un evento en auditorio y poco a poco cortaban comunicación con los demás). Gracias al acercamiento que tuvimos con un fragmento de la teoría social de Haraway (2019), sospechamos que debíamos ampliar el rango de las interacciones para que fuese el mismo sistema el que ayudase a cambiar el modo de relación de la comunidad. Siguiendo algunas premisas de la educación holística fue que se consiguió alimentar la estructura para generar interacciones más diversas: se crearon proyectos de servicio social de apoyo entre estudiantes, y se buscó que las actividades culturales, deportivas y artísticas en línea tuviesen una presencia preponderante y que los contenidos de las mismas incluyesen actividades que reunieran gustos de diferentes áreas (clases de yoga en diferentes idiomas, talleres de activación física para recuperar fuerza y elasticidad en actividades deportivas varias, grupos de disertación política, histórica y filosófica, charlas y talleres con artistas de todos los ámbitos, mesas de debate entre jóvenes con temáticas sugeridas por ellos, conciertos, festejos y celebraciones que pretendían ayudar a que el paso del tiempo en el confinamiento no fuese lineal sino significativo). Después de estos primeros eventos, las interacciones no solo aumentaron, sino que se diversificaron y desbordaron el sistema hacia redes fuera del alcance de la ENMSCHL virtual con cientos y a veces hasta miles de interacciones diarias, con lo que se dio el paso a eventos masivos con presencia contundente en redes sociales y plataformas virtuales abiertas producidos desde la comunidad escolar. Los eventos mencionados se producían a partir de seguir la premisa de enriquecer y aseverar en los y las estudiantes un sentido de pertenencia a la escuela y su entorno cultural. Se buscó también aseverar el rol de cada uno de los elementos que conformamos la plataforma.

La escuela digital mencionada comienza a operar en agosto de 2020 con cambios constantes producto del ensayo y error de convivir y analizar el día a día. En agosto de 2021 se reformula su operatividad por el viraje de la hibridación en el desarrollo de todas las actividades académicas y administrativas. Actualmente esta plataforma sigue operando como un soporte a la presencialidad, y para realizar horas de clase de manera asíncrona. Otra cuestión que nos llevó a mantener la escuela virtual son los brotes de violencia por el crimen organizado en el Estado de Guanajuato (México): al momento de la publicación de este ensayo este problema ha llevado a la suspensión de actividades escolares y el

2022



acotamiento temporal del horario de clases en casi todos los centros educativos del Estado. Algo que le debemos a las acciones emergentes que se realizaron durante el confinamiento por Covid-19, es que aprendimos que hay que ser precavidos en todos los sentidos.

2. Resultado.

Datos de deserción, abandono y rezago escolar de otras ENMS de la UG, el Estado de Guanajuato y Nacionales.

De 2020 a 2021 el índice de percepción de la calidad de los servicios otorgados a los estudiantes de la ENMSCHL aumento considerablemente, esto lo sabemos por una encuesta que se realiza año con año a una muestra significativa de estudiantes de cada ENMS por parte del CNMS (2021). Se había logrado que la percepción negativa que los alumnos tenían de su propia escuela a partir del movimiento estudiantil de noviembre de 2019 cambiase de manera favorable. Si bien las manifestaciones contra actitudes discriminatorias y de acoso por parte de docentes, estudiantes y personal de servicio siguieron hasta el 2022, el acercamiento entre los directivos y el alumnado fue más amable y eficaz. Si bien se había logrado reconstruir y consolidar a la comunidad escolar de una manera significativa, ¿había este experimento aportado favorablemente a menguar el abandono y el rezago escolar? Para responder a esta pregunta acudimos a los datos nacionales de abandono escolar por parte de estudiantes del Nivel Medio Superior durante 2021 y 2022, publicados en la página oficial del INEGI, los mismos datos, pero a nivel Estatal (Guanajuato) se obtuvieron desde la página oficial de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG). Y para contrastar los datos de abandono y rezago escolar de la ENMSCHL con las otras diez ENMS con las que cuenta la UG en todo el Estado se solicitó un informe al respecto al Enlace de Calidad del CNMS. Es importante mencionar en este punto, que de las once escuelas que forman parte de la UG, solo la ENMSCHL utilizó esta estructura virtual durante el confinamiento.

Algo que encontramos como dificultad en la interacción de datos entre la SEG (Estatal) y el subsistema del que forma parte la ENMSHCL (UG) es que incluso a nivel de lenguaje la intención de medir los resultados educativos se expresa de manera diferente, y los lapsos temporales e interrelaciones entre deserción, abandono, rezago, reprobación, lo que se considera una baja temporal o definitiva, la definición de “alumno con riesgo de deserción” y los cortes generacionales considerados en las encuestas y recopilación de datos en cada instancia, son totalmente diferentes y dificultaron gravemente un estudio de interrelación.

Los datos que a continuación se muestran son el concentrado de la información que se puede consultar en la plataforma institucional de la UG, los indicadores que podemos consultar de acuerdo con el nivel de acceso que tenemos a la misma, son el índice de reprobación, que se entiende como el porcentaje de alumnos que tiene al menos una Unidad de Aprendizaje (UDA) reprobada, el promedio de las calificaciones semestrales de todos los alumnos, y la cantidad de alumnos inscritos. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

2022



Semestre	AD ³⁶ 2018	EJ ³⁷ 2019	AD 2019	EJ 2020	AD 2020	EJ 2021	AD 2021	EJ 2022
Índice de reprobación	81.18%	80.67%	75.11	74.53%	64.93%	63.57%	66.35%	64.97%
Promedio	7.86	8.01	8.08	8.29	8.28	8.24	8.03	8.16
Número de alumnos	919	900	1350	1319	1417	1356	1379	1314

Tabla 1: Índice de reprobación y población estudiantil en la ENMSCHL por semestre, 2018-202238.

En cuanto al índice de reprobación, previo al semestre agosto- diciembre 2020 que es donde comienza esta investigación, se tienen valores más altos y con tendencia a la baja, en los periodos de experimentación la tendencia a la baja se mantiene y la variación entre los valores de un semestre a otro es menor, la mayor variación del índice de reprobación es del 3 %, en tanto, la variación antes del uso de la plataforma es del 5 %, en el caso del promedio, se obtuvieron valores más altos en los semestres del experimento y menor variación entre ellos, contra valores más bajos y variados fuera del uso de la plataforma. En el caso del número de alumnos, hubo un aumento significativo en el semestre AD 2020, debido a que, al ser un semestre que se abordaría de forma virtual se admitió el crecimiento de la matrícula.

Datos adicionales que podemos obtener de la plataforma UG son los siguientes: en el semestre AD 2020 se tuvieron 17 alumnos de 6 o más inscripciones y en el AD 2021 43 alumnos, utilizando estos datos podemos determinar que al final del ciclo escolar 2020 – 2021, 44 alumnos se dieron de baja, lo que representa 3.14 % de la matrícula inicial, en tanto a finales del ciclo 2021 – 2022 se registraron 22 bajas, lo que representa 1.65 % de la matrícula inicial. Si bien no contamos con los datos de abandono de esta escuela previo al periodo de implementación de esta estructura, si tenemos como referencia que este valor a la segunda medición bajó.

Otro indicador es la eficiencia terminal, que se entiende como el porcentaje de alumnos que culminaron los estudios de nivel medio superior en 6 semestres, para esta escuela se tiene el histórico mostrado en la siguiente tabla:

³⁶ AD. Agosto/ Diciembre.

³⁷ EJ. Enero/ Junio

³⁸ En esta tabla se comprueba cómo a pesar del aumento de la población estudiantil durante la pandemia, el índice de reprobación tuvo una tendencia a la baja, lo cual afecta positivamente en la disminución del rezago y abandono escolar.

2022



Tabla 2: Indicadores de eficiencia terminal en la ENMSCHL, 2016-2020.³⁹

2016	2017	2018	2019	2020
58.54%	51.88%	63.26%	64.03%	66.62%

Los valores de los indicadores de la escuela no se pueden comparar directamente con los estatales, debido a que estos últimos engloban todos los subsistemas de escuelas públicas y privadas, donde la realidad social, económica, directiva y curricular es diferente, sin embargo, podemos comparar las tendencias en los indicadores estatales que de alguna manera son similares a los analizados.

En cuanto al abandono escolar, la plataforma estatal indica que para el ciclo 2019 -2020 es de 14.1 % y para el ciclo 2020 – 2021 de 15.5 %, un mayor porcentaje de alumnos de nivel medio superior abandonó sus estudios. En el caso de la eficiencia terminal, para el ciclo 2019 – 2020 se tuvo un valor de 60.6 % y para el 2020 – 2021 de 57.9 %, menos porcentaje de alumnos terminaron el nivel medio superior en el número de años programados.

Tabla 3. Índice de abandono escolar y eficiencia terminal en el Estado de Guanajuato, Méx. Nivel Medio Superior, 2019-2021⁴⁰

Ciclo escolar	Abandono total	Eficiencia terminal
2019-2020	16.9%	59.7%
2020-2021	15.5%	54.9%

3. Conclusiones

El uso de una teoría de fundamento holístico con tendencia sistémica multidimensional, la propuesta de los componentes dimensionales estructurales de López, Castro y Arguello (2021) y el uso de preceptos del activismo feminista contemporáneo de Donna Haraway (2019) demostraron ser adecuados como bases para la construcción de una plataforma virtual educativa. Sus beneficios van desde la generación de actividades y actitudes que permiten conocimientos e interacciones multi, trans e interdisciplinarias. Otro acierto que se desprende del uso de esta plataforma virtual es que sirve para consolidar el lugar de cada elemento que conforma la comunidad escolar dentro de un sistema que cambia según el carácter que adquiera la escuela como sociedad. Se demostró que con

³⁹ En esta tabla se comprueba que el índice de eficiencia terminal de las y los estudiantes de la ENMSCHL aumentó durante el uso de la plataforma virtual, sin embargo, para ésta no se tuvieron datos para contabilizar por separado las bajas temporales (rezago) de las permanentes (abandono).

⁴⁰ Esta tabla muestra los índices de abandono reportados por la Secretaría de Educación de Guanajuato desde su sitio oficial: (<https://www.seg.guanajuato.gob.mx/SIIE/SitePages/Indicadores.aspx?indicador=adp>). Es importante señalar que aunque los datos de eficiencia terminal de la ENMSCHL son superiores a los estatales en los periodos analizados, no podemos considerar que el contrastar estos datos sea correcto, ya que el modelo de obtención de los porcentajes en ambos esquemas es diferente y responde a realidades de muy distinta índole (características económicas, matrícula, número de profesores por grupo, etc).



su aplicación el índice de percepción positiva hacia la escuela por parte de los estudiantes mejoró significativamente.

Sin bien los indicadores de eficiencia terminal de la ENMSCHL con relación al grueso de las ENMS estatales es mayor, este estudio sirvió para demostrar que en términos estrictos esta comparativa por el momento es incompleta, ya que los rubros que se consideran para la construcción de estos porcentajes son muy diferentes en la UG y la SEG, además de que es muy importante nunca olvidar que las realidades de cada plantel son diversos y los factores que afectan el abandono y la deserción son muy diferentes. Si realmente deseamos una educación de corte humanista, debemos ser empáticos con el otro e intentar ver el mundo con sus ojos, desde su posición.

Se desprende dos reflexiones en este estudio: por un lado sería adecuado que las instituciones educativas estandarizaran el uso de conceptos básicos como “abandono”, “deserción”, “reprobación”, “cohorte generacional” por medio de un glosario sencillo y práctico, y por otro lado se recomienda realizar un segundo análisis de la plataforma virtual de la ENMSCHL en su operatividad híbrida para examinar las posibilidades del uso de estas teorías en la práctica educativa presencial y virtual.

Referencias

- Gluyas, R. (2018). Formación holística del ser humano a través de las artes. México: Grupo Rodrigo Porrúa.
- Haraway, D. (2019). Seguir con el problema. Generar parentesco con el Chthuluceno. España: Ed. Consonni.
- Imen, P. (2021). Memorias pedagógicas del futuro. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/j.ctv2v88bv2.6>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2021). INEGI presenta resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Recuperado el 13 de septiembre de 2022, de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2022). ¿La Educación es prioridad para los estados? Acciones para mitigar el impacto de la pandemia. IMCO, 8-14. Recuperado de https://mail.google.com/mail/u/0?ui=2&ik=8b7a5c0986&attid=0.1&permmsgid=msg-f:1747445933488436185&th=18402cd171c773d9&view=att&disp=inline&realattid=f_l9kro5uq0
- Jiménez, L. (2016). Arte para la convivencia y la educación para la paz. México: Fondo de Cultura Económica.
- López-Jiménez, N., Castro-Javela, C., y Arguello-Martínez, M. (2021). Relación entre el ambiente universitario y la permanencia y abandono estudiantiles. Congreso CLABES X. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/claves/article/view/3440>
- Macías, E. (2020). Pensamiento complejo, bases para una teoría holística de la Educación Superior en el rediseño curricular. VI Congreso Internacional Sectel 2019. Recuperado a partir de <https://knepublishing.com/index.php/KnE-Engineering/article/view/6253>
- Parellada, C., y Traveset, M. (2016). Las redes sutiles de la educación. España: Octaedro.
- Secretaría de Educación Guanajuato. (2019). Estadística oficial de fin e inicio de curso del ciclo escolar. Recuperado el 13 de septiembre de 2022, de <https://www.seg.guanajuato.gob.mx/SIIE/SitePages/SIIE.aspx?seccion=indicadores>

2022



ANÁLISIS DE UN MODELO VIRTUAL DE ESCUELA APLICADO AL REGRESO PRESENCIAL EN LAS AULAS

Diego Armando Nicasio Tovar, Universidad de Guanajuato, da.nicasio@ugto.mx

Berta Lucía Robledo Muñoz, Universidad de Guanajuato, bertarobledo@ugto.mx

Rolando Ramos Reyes, Universidad de Guanajuato, rolandoramos@ugto.mx

Resumen.

En este trabajo se analizan los promedios de las calificaciones de todos los grupos y de todas las Unidades de Aprendizaje (UDA) de una Escuela de Nivel Medio Superior en el semestre en que se dio el retorno presencial a las actividades escolares luego de casi dos años de dar seguimiento a las clases de forma virtual y a distancia.

En el caso de la Escuela se utilizó la plataforma de *Microsoft Teams* para incluir a estudiantes, docentes y personal administrativo de un mismo grupo escolar en un mismo equipo, teniendo un espacio virtual que sustituye al físico. La plataforma de *Microsoft Teams* da un análisis del comportamiento de los equipos, en general y canal por canal. Las variables que mide son el número de usuarios, aplicaciones, reuniones, archivos de *SharePoint*, el número de publicaciones, respuestas, menciones y reacciones, usuarios activos e inactivos.

Cuando se da el regreso presencial a la escuela, se continuó utilizando las herramientas digitales para el seguimiento a las cátedras. En este trabajo se hizo un análisis de los resultados de evaluación mediante el índice de desempeño logrado en las calificaciones de los alumnos de una escuela en el semestre enero - junio 2022. A los 37 grupos de la Escuela se les calculó el promedio y la desviación estándar de cada materia, y con los promedios de las materias se calculó el promedio de los grupos. Se analizaron 365 Unidades de Aprendizaje, cada una con aproximadamente 40 alumnos, los promedios de los grupos se compararon con las variables del análisis que da *Microsoft Teams*, para buscar alguna correlación entre el desempeño de los grupos con las variables de la plataforma digital. Adicionalmente, las UDAs con mayor y menor promedio de cada generación se analizaron en el aspecto de interacción docente – estudiante.

Los resultados del coeficiente de Spearman para la correlación lineal del promedio con alguna de las variables medidas en la plataforma de *Microsoft Teams* indican que no hay una relación o dependencia lineal, sin embargo, al analizar algunas características de la información que está en la plataforma encontramos cualidades que se repiten en las UDAs con mayores promedios, éstas son: tener un canal en la UDA con el equipo general; que se tenga una secuencia didáctica sobre los productos de aprendizaje y que haya una retroalimentación del desempeño de los estudiantes.

Comparando los resultados de cada generación se encuentra que los de mayor año obtuvieron mejores promedios y menos dispersos, los de segundo año la posición intermedia y los de primer año obtuvieron las calificaciones más bajas, lo que sugiere que los alumnos con mayor experiencia en el

2022



uso y manejo del modelo virtual de escuela que se plantea les es más fácil dar seguimiento a las actividades y tener mejor calidad en la interacción estudiante – docente.

Una de las ventajas de continuar con una estructura de escuela virtual que se adecua a la estructura de la escuela en presencial, es que se va adquiriendo confianza en el uso de la herramienta, la cual mejora los canales de comunicación, clarifica las indicaciones y genera menor estrés y frustración en el desempeño académico, esto contrasta con las referencias de abandono al seguimiento virtual, considerando que dentro de las razones por las cuales los alumnos abandonaron la escuela es por la frustración que sintieron al seguir instrucciones, explicaciones y formas de trabajo.

Considerando que el uso de las plataformas digitales será continuo, el estudio y mejora de la aplicación de éste permitirá dar eficiencia a los procesos de enseñanza – aprendizaje, reduciendo la frustración, optimizar la comunicación y favorecer la permanencia y egreso de los estudiantes.

Palabras Clave: Escuela Virtual, Plataformas Digitales, Innovación, Prácticas Educativas.

1. Introducción

En los últimos dos años la escuela mexicana ha vivido una transformación que si bien, tenía una prospectiva de acción a largo plazo, tuvo que acelerar su implementación para subsistir ante las necesidades de formación derivadas de la pandemia. La adaptación y adopción de recursos multimedia a la educación cotidiana de las nuevas generaciones ha sido un cambio inevitable y necesario para darle cabida y seguimiento a la educación.

Con este aparente “sencillo” cambio, todo se ha trastocado y ahora hay que ver a la escuela desde ese nuevo enfoque donde ya sea a distancia o presencial, la formación de las nuevas generaciones sigue siendo prioridad para las políticas públicas de nuestra sociedad. Necesario es pues, analizar los resultados de esta transformación desde diversos enfoques, uno de ellos es la correlación del desempeño académico de los estudiantes, en las propuestas de la comunicación a distancia que se tuvo con las diversas plataformas digitales que se implementaron para su consecución. En este ejercicio se verá el caso de TEAMS.

UNESCO (2020) ha dejado claro que los procesos virtuales han de ser considerados como un derecho de acceso universal donde los gobiernos tienen que trabajar para garantizarlo y además minimizar las brechas de desigualdad que pudieran impedir ese ejercicio. “La experiencia de estos meses puede ser la semilla para la transformación definitiva de los sistemas educativos presenciales, no para convertirse en instituciones en línea, sino para incorporar, haciendo un uso apropiado de las tecnologías, espacios de no presencialidad en la formación presencial” (Forbes, 2021).

El abandono a las clases a distancia y virtuales ha sido tema de estudio desde antes del confinamiento del año 2020, los porcentajes de deserción y abandono han sido más altos que los modelos escolarizados presenciales, sin embargo, durante los años 2020, 2021 y parte del 2022, el trabajo virtual y a distancia fue el único que se dio en las escuelas, por lo cual los caso de abandono, rezago y deserción se fusionaron, razón por la cual recuperar aprendizajes y realizar acciones para mejorar la situación escolar posterior a la pandemia son prioridad a fin de reducir el desequilibrio educativo. Lorenzo García (2019) en su trabajo “El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado” hace una revisión de las diferentes problemáticas que se tiene

2022



en las clases a distancia desde la perspectiva de los estudiantes, los docentes y las instituciones. Si se quiere combatir el abandono a las clases a distancia es necesario identificar las causas que influyen y que se atribuyen a cada agente de la educación. A fin de homogenizar la comunicación entre estudiantes, docentes y personal administrativo, se adecuó la escuela en equipo, cada salón de clases tenía incluidas a todas las personas pertenecientes a esos grupos, esta acción permitió que conforme avanzarán las clases a distancia, las personas estuvieran relacionadas y familiarizadas con los procedimientos que emulaban las interacciones que se daban de forma presencial previas al confinamiento.

Cuando se dio el regreso presencial a las aulas, se dejaron los salones virtuales como complemento a los salones físicos, con la finalidad de optimizar la dinámica de entrega de trabajos, la comunicación virtual, el envío, entrega, revisión y retroalimentación a tareas y trabajos.

La justificación para realizar este análisis es cuantificar y cualificar las variables o acciones que mejoran el rendimiento escolar, además de visualizar las variables que influyen en las materias con menor rendimiento, en el entendido de que el abandono escolar (voluntario o por expulsión) se puede prevenir tempranamente identificando y actuando para evitar la reprobación escolar o el bajo rendimiento y para ello es necesario identificar las variables de las menores y las mayores calificaciones escolares, ya que son éstas un indicador medible y por lo tanto sensible a ser mejorado.

2. Metodología

El desarrollo del proyecto se dio en el siguiente orden: Estructura de la escuela virtual, concentración de las calificaciones finales de cada UDA y de cada grupo, cálculo de promedios y correlaciones, análisis de las UDAs con mayor promedio y UDAs con menor promedio.

Se planteó la hipótesis de que a mayor cantidad en las interacciones virtuales (una o más de las variables que da la plataforma de Microsoft Teams) mayor será el promedio de las calificaciones de los grupos de la escuela.

Estructura de la Escuela

Para emular la estructura que tiene una escuela respecto a las aulas, hicimos equipos en la plataforma de Microsoft Teams. En cada equipo se encontraron los estudiantes, docentes y personal administrativo, esto para facilitar la dinámica de comunicación entre profesores y estudiantes, ya que de esta manera concentra a las partes de manera similar a la que se concentran en un aula física.

En cada equipo de Microsoft Teams se pueden crear “canales”, estos por describirlos de una manera sencilla, son subcarpetas de una carpeta mayor, y sirven para mantener la dinámica de comunicación de temas en específico.

Cada profesor titular de cada UDA de cada salón tuvo la libertad de hacer o no un canal específico para su materia, compartir la información en el canal general o hacer un equipo propio y en el equipo del grupo dejar la liga para el acceso a él, esto dependiendo del manejo, dominio u necesidades que cada docente requirió para acompañar su cátedra con el uso de esta herramienta. El total de equipos

2022



generales fue de 37, 3 del bachillerato bivalente (uno para cada grupo, 2º, 4º y 6º semestre) y 34 para el bachillerato general (11 para 2º, 11 para 4º y 12 para 6º).

La plataforma de Microsoft Teams da un análisis del comportamiento de los equipos, en general y canal por canal en periodos de 7, 30 y 90 días, las variables que mide son el número de usuarios, aplicaciones, reuniones, archivos de SharePoint (que pueden ser grabaciones de video conferencias y archivos de las aplicaciones de Microsoft), el número de publicaciones, respuestas, menciones y reacciones, usuarios activos e inactivos. Estas variables son las que se utilizaron para evaluar si había una correlación directa o indirecta con el promedio general de cada materia.

Cálculo de promedios y correlaciones

Una vez concluido el semestre enero – junio 2022 se descargaron las calificaciones de todas las UDAs que se impartieron a los grupos de la escuela, a cada UDA de cada grupo se le calculó el promedio y la desviación estándar. Los resultados se ordenaron de las UDAs de mayor a menor promedio, y por semestre se analizaron las UDAs que mayor promedio tuvieron (aproximadamente al 20 % más alto y el 20 % más bajo). Adicional al análisis de las variables que da la plataforma de Teams, se analizó lo siguiente: existencia de un canal en Teams. Material aportado por la persona docente, Material aportado por la persona estudiante, si la información aportada por las partes siguió una secuencia didáctica, la aportación de la Guía docente, la bibliografía, retroalimentación del docente al estudiante, el tipo de materia: teórica o práctica y la relación entre tareas asignadas y tareas calificadas.

Para medir la dependencia entre los promedios generales de los grupos y de las materias con los valores que da el análisis de Microsoft Teams se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Este coeficiente mide la asociación entre dos variables, suponiendo una relación lineal como se menciona en la hipótesis. El valor del coeficiente de Spearman va de -1 (correlación o dependencia inversa) a 1 (correlación o dependencia directa) pasando por 0 (nula relación).

Eliminación de la Información

Debido a que se eliminaron los equipos de la plataforma de Microsoft Teams hay información relacionada a los grupos y las UDAs con mayores calificaciones promedio con la que no contamos, la eliminación se debe a que una persona ajena a la investigación y la administración borró los equipos en los que estaba.

3. Resultados

Los resultados del análisis general para los grupos de la escuela se muestran en las Tabla 1,2 y 3, del análisis que da la plataforma utilizada no se tomaron en cuenta aplicaciones, reuniones y menciones debido a que la variación en ellas es prácticamente nula. Debido a la pérdida de información por la eliminación de algunos equipos de la escuela no se tiene información de algunos grupos o UDAs; la sigla S/I se refiere a la abreviación de sin información. En la Tabla 4 se muestran los valores de la correlación de Spearman para pares de variables a analizar.



Tabla 1. Promedios y valores del análisis de Teams para los estudiantes de sexto semestre de la escuela.

Grupo	Promedio general	Archivos (Gb)	Publicaciones	Reacciones
6 AART-M	8.87	1.65	10	0
6 BART-V	8.73	14.52	13	11
6 AING - M	8.58	S/I	S/I	S/I
6 BING - V	8.39	S/I	S/I	S/I
6 ACNE - M	9.11	6.42	11	8
6 BCNE - M	9.35	S/I	S/I	S/I
6 CCNE - V	8.89	20.73	19	55
6 DCNE - V	9.13	19.44	18	52
6 ACSH - M	9.17	9.93	20	16
6 BCSH - V	8.56	15.55	21	28
6 AECA - M	8.53	14.16	19	9
6 BECA - V	8.74	10.99	30	4
6 BTPI - M	8.42	11.59	15	9

Tabla 2. Promedios y valores del análisis de Teams para los estudiantes de cuarto semestre de la escuela

Grupo	Promedio general	Archivos (Gb)	Publicaciones	Reacciones
4 A - M	8.26	7.29	29	32
4 B - M	8.31	18.8	12	79
4 C - M	8.05	6.41	32	20
4 D - M	8.08	7.73	16	75
4 E - M	8.41	S/I	S/I	S/I
4 BTPI - M	8.17	S/I	S/I	S/I
4 G - V	8.13	18.9	36	47
4 H - V	8.10	25.75	25	53
4 I - V	8.09	15.29	14	37
4 J - V	8.09	40.3	24	16
4 K - V	8.21	29.6	16	105
4 L - V	8.23	18.72	17	44

Tabla 3. Promedios y valores del análisis de Teams para los estudiantes de segundo semestre de la escuela

Grupo	Promedio	Archivos (Gb)	Publicaciones	Reacciones
2 A - M	6.90	8.7	25	18
2 B - M	8.17	22.97	35	32
2 C - M	7.84	11.22	15	22
2 D - M	7.54	14.31	22	79
2 E - M	7.34	18.11	32	32
2 G - V	7.15	22.05	23	41
2 H - V	7.59	26.85	33	28
2 I - V	6.59	20.81	17	3
2 J - V	8.08	25.44	33	10
2 K - V	7.78	25.03	23	4
2 L - V	7.23	19.98	27	26
2 BTPI - M	8.19	S/I	S/I	S/I

Tabla 4. Resumen de los resultados del coeficiente de Spearman promedio – variable de Teams

Semestre	Variables para analizar	Valor del coeficiente de Spearman	Sentencia
2°	Promedio - Archivos	0.4182	Baja relación directa
4°	Promedio - Archivos	0.2364	Baja relación directa
6°	Promedio - Archivos	-0.4242	Baja relación indirecta
2°	Promedio - Publicaciones	0.0000	Relación nula
4°	Promedio - Publicaciones	0.1364	Baja relación directa
6°	Promedio - Publicaciones	0.2364	Baja relación directa
2°	Promedio - Respuestas	0.3454	Baja relación directa
4°	Promedio - Respuestas	0.2091	Baja relación directa
6°	Promedio - Respuestas	0.5454	Relación directa media
2°	Promedio - Reacciones	0.1091	Baja relación directa
4°	Promedio - Reacciones	0.5182	Relación directa media
6°	Promedio - Reacciones	0.4364	Baja relación directa

Un ejemplo de cómo se obtuvieron los valores del coeficiente de Spearman de la Tabla 4 se muestra en la Tabla 5, en ella aplica el cálculo para obtener el valor de la asociación entre el promedio general de cada grupo (calculado a partir de las calificaciones de todas las UDAs de todos los alumnos) y el tamaño de los archivos que se encuentran en el equipo de Microsoft Teams.

Tabla 5. Obtención del coeficiente de Spearman promedio general de cada grupo de cuarto semestre y el tamaño de archivos en el equipo de Microsoft Teams

Grupo	Promedio	Tamaño de archivos (Gb)	rango promedio	rango archivos	diferencia	d^2
4 A - M	8.05	6.41	1	1	0	0
4 B - M	8.26	7.29	9	2	7	49
4 C - M	8.08	7.73	2	3	-1	1
4 D - M	8.09	15.29	3	4	-1	1
4 G - V	8.23	18.72	8	5	3	9
4 H - V	8.31	18.8	10	6	4	16
4 I - V	8.13	18.9	6	7	-1	1
4 J - V	8.10	25.75	5	8	-3	9
4 K - V	8.21	29.6	7	9	-2	4
4 L - V	8.09	40.3	4	10	-6	36
SUMA						126
N						10
Rs						0.23636364

Con los resultados de la Tabla 4 se puede rechazar la hipótesis planteada, ya que no se encuentra una correlación o dependencia fuerte entre el promedio general y alguna de las variables que da la plataforma de Teams, en especial la cantidad de archivos o publicaciones; con lo anterior se puede sostener el argumento que las calificaciones no dependen linealmente de la cantidad de una de las

2022



variables analizadas o del valor de ellas, es decir, no se necesita tener mayor número de alguna variable para obtener mayor calificación.

Debido a que no se encontró una relación cuantitativa individual, se procedió analizar particularmente las UDAs con mayor y menor calificación por semestre, los resultados de esta actividad se concentran en la Tabla 6 y 7.

Tabla 6. Comparativa de los mejores promedios- Observaciones con porcentajes.

Tabla comparativa de los mejores promedios- Observaciones con porcentajes			
Criterios	Sextos	Cuartos	Segundos
Canal en Teams	100%	100%	100%
Material docente	44%	50%	64%
Material alumnos	89%	13%	79%
Secuencia didáctica	89%	87%	79%
Guía docente	33%	67%	64%
Bibliografía	67%	53%	79%
Retroalimentación	55%	67%	50%
Tipo de materia: teórica o práctica	67% son teóricas	100% son teóricas	79% son teóricas
Relación entre tareas asignadas y tareas calificadas	55%	13%	36%

Tabla 7. Comparativa de los promedios más bajos- Observaciones con porcentajes

Criterios	Sextos	Cuartos	Segundos
Canal en Teams	100%	100%	100%
Material docente	50%	83%	50%
Material alumnos	50%	33%	0%
Secuencia didáctica	50%	83%	50%
Guía docente	67%	50%	33%
Bibliografía	50%	67%	33%
Retroalimentación	33%	33%	33%
Tipo de materia: teórica o práctica	17% son teóricas	33% son teóricas	50% son teóricas
Relación entre tareas asignadas y tareas calificadas	17%	33%	33%

Las constantes observadas en todos los semestres con los grupos con promedios más altos fue que todas las UDAs tenían su propio canal en la plataforma Teams, el 79% de los canales tenían materiales de los alumnos, el 53% tenía bibliografía en el canal y el 50% de las UDAs cuentan con retroalimentación proporcionada por los docentes.

En cuanto a las UDAs con promedio más bajo por semestre y cuyos valores se observan en la Tabla, analizando la generalidad de todos los grados estudiados se encontraron las siguientes constantes: el 100 % de las UDAs tenían su canal en TEAMS, se encontró que el 50 % de los canales contó con material de consulta proporcionado por el docente, 33 % de las UDAs cuentan con el registro de la retroalimentación de parte del docente a los estudiantes, además de que la mayoría de los canales de estas materias tenían el material disperso en el canal, al usar el llamado canal General en el cual se compartía el espacio con otras materias.

En nuestro estudio encontramos que arriba del 67% de las materias de mayor promedio son parte del campo de las que definimos como “UDA teórica” que son aquellas materias que no usan pensamiento matemático para su estudio y cuyos campos de estudio van dirigidos a la comunicación, humanidades y ciencias sociales; aplicando los criterios solo a este tipo de materias encontramos la información que se ilustra en la Tabla 8.

Tabla 8. Comparativa de los mejores promedios (solo materias teóricas)- Observaciones con porcentajes

Criterios	Sextos	Cuartos	Segundos
Canal en Teams	100%	100%	100%
Material docente	20%	60%	55%
Material alumnos	100%	13%	73%
Secuencia didáctica	100%	87%	73%
Guía docente	0%	67%	55%
Bibliografía	60%	53%	73%
Retroalimentación	40%	67%	36%
Relación entre tareas asignadas y tareas calificadas	40%	13%	18%

2022



Las constantes encontradas son que todas tienen canal en TEAMS y que del 50-70% de los canales tienen bibliografía.

Las ventajas de haber tenido constatada la interacción de las materias a través de Microsoft Teams, fueron que a través de ésta pudimos encontrar la mayoría de los criterios que se utilizaron para este estudio, qué tanta guía había por parte del docente, qué recursos utilizaron (si es que utilizaron recursos bibliográficos), cómo era la respuesta del alumno y si hubo alguna relación entre las tareas entregadas y la calificación. De igual manera, nos permitió darnos una idea del acompañamiento que hubo del docente al alumno y sus métodos de enseñanza (basándonos en actividades asignadas) para identificar cómo el estudiante se desenvuelve de diferentes formas en base a los distintos profesores, por lo que su desempeño académico se pudo ver reflejado en ello.

Comparando con una de las investigaciones logradas en CLABES X, “Patrón estructural de la deserción en la Universidad del Valle”, el haber focalizado las intervenciones por áreas en la individualización de las necesidades e intereses del estudiante por las áreas de formación de su conveniencia, permitió mantener dentro de las aulas a los educandos fortaleciendo sus habilidades y desempeño lo que ayudó en el logro de resultados favorables en la disminución del rezago y la deserción. El estudio comparativo que presentan para demostrar sus hallazgos fue parte importante para buscar en nuestro proyecto, procesos que permitieran correlacionar los factores que notamos, intervenían en nuestra investigación.

De acuerdo con el trabajo “Análisis de la percepción sobre la permanencia y los factores de riesgo de abandono”, es necesario redireccionar algunos procesos de la institución hacia estrategias vinculadas con el acompañamiento de los estudiantes, la complementación y la transversalidad del plan de estudios; la sensibilización de los estudiantes orientada al conocimiento de diversos procesos administrativos necesarios para involucrarse en las tecnologías de la comunicación como recurso para dar seguimiento a su proceso educativo. La mejora de la infraestructura para dar cabida a las clases a distancia y su demanda institucional, teniendo en cuenta que independientemente del entorno físico o virtual, la interacción social es necesaria para el proceso educativo, por lo que manejar las herramientas digitales para la continuidad de la escuela permite una mejor comunicación, acompañamiento y seguimiento.

La tarea de gestión de las autoridades educativas para dar forma y sustento a los procesos de seguimiento de la tarea educativa es otro factor que nos permite apreciar que, el mismo docente, ha de considerar en su proceso de enseñanza, los elementos necesarios para organizar, generar, proponer, evidenciar y evaluar sus estrategias de enseñanza mediante la respuesta de sus pupilos a la secuencia didáctica que genera para propiciar, motivar y mantener el “aprender a aprender” (Ruiz, 2013) de sus alumnos. La organización de “canales” dentro de la plataforma Teams, puede favorecer ese proceso.

En este análisis queda claro que, para el estudiante, es importante se le genere la iniciativa de ser un actor protagonista en el proceso de construcción de sus aprendizajes. Acompañarlo y motivarlo a construir sus estrategias de aprendizaje es un reto que aceptan y manejan a su favor, pues demuestran con creces sus habilidades y competencias conforme van avanzando en su proceso de una etapa inicial a una etapa de mayor envergadura como lo es el final de su proceso de aprendizaje en la educación media superior. Sin duda varios de ellos superaron sus propias expectativas de interacción con la plataforma de trabajo y las habilidades que lograron desarrollar y que demostraron en sus resultados

2022



de desempeño al final del proceso. En general, los alumnos que se involucraron en una comunicación continua con sus docentes y compañeros para generar aprendizaje usando la plataforma digital, lograron resultados favorables a su desempeño académico.

Para las herramientas digitales también hay hallazgos, puesto que tanto profesores como estudiantes pudieron explorar posibilidades variadas de interacción a distancia con las que no se tenía la misma afinidad durante la presencialidad. El cambio vertiginoso que se generó en las aulas a partir de este fenómeno pandémico nos hizo avanzar sin duda, a visualizar horizontes más ambiciosos y comprometidos en el campo profesional para los docentes y competitivo para los estudiantes que les permite acceder con facilidad al manejo y selección de información para desarrollar discursos más profundos y profesionales que les ayuden a tener nuevas perspectivas de aprendizaje durante sus encuentros académicos. De ahí la conveniencia de seguir usando las herramientas virtuales que se aprendieron a manejar durante este proceso.

Referencias

Escobar, Jaime, et.al. (2021) Patrón estructural de la deserción en la Universidad del Valle, CLABES X, Panamá, Panamá 2021.

Fernández Marco, et al. (2021), “¿Qué ha sucedido para los alumnos de las primarias y secundarias públicas en los aprendizajes en casa?”, Tecnológico de Monterrey, México.

Forbes (2021), “Educación, el desafío de la virtualidad”, Forbes Centroamérica, marzo 18. <https://forbescentroamerica.com/2021/03/18/desafio-de-educacion-virtual-a-distancia> , consultado el 22 de octubre.

García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), pp. 245-270. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>

Jaramillo, Ivón (2021), Análisis de la percepción sobre la permanencia y los factores de riesgo de abandono de la institución universitaria Colegio Mayor de Antioquia, Colegio Mayor de Antioquia, Colombia, CLABES X, Panamá, Panamá 2021.

Organización de las Naciones Unidas para la educación , la ciencia y la cultura (2010), “El impacto de las TICs en la educación”, Relatoría de la Conferencia Internacional de Brasilia, Brasil. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190555> , consultado el 22 de octubre de 2022.

Ruiz, Guillermo., (2013) La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo, consultado en La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo (forodeeducacion.com).

Correlación de Spearman, consultado en <https://www.questionpro.com/blog/es/coeficiente-de-correlacion-de-pearson/> en julio de 2022

2022



AUTOEFICÁCIA DOCENTE: UM SUPORTE PARA A TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR?

*Elis Renata de Britto Santos, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
elisbritto26@gmail.com*

*Silvia Brilhante Guimarães, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
silvia_brilhante@puc-rio.br*

Resumo.

Nos últimos anos houve um significativo aumento de ingressantes no Ensino Superior, devido ao incentivo de várias políticas públicas no Brasil, visando a qualificação da mão de obra para serem inseridas rapidamente no mercado de trabalho e o país possa aproveitar melhor o período do bônus demográfico. Contudo, além dessa preocupação, este ensaio teórico também ressalta a dificuldade da permanência desses estudantes no Ensino Superior, já que cada vez mais a universidade está recebendo alunos com um background acadêmico muito diverso e precário.

Diante desse novo cenário, a universidade preocupa-se cada vez mais com a permanência e o abandono dos alunos dos seus respectivos cursos, em função de variadas razões de cunho pessoal, contextual e psicológico. Portanto, buscando compreender melhor este último aspecto, este ensaio teórico sinaliza a importância da prática pedagógica do professor universitário, na construção da relação intrínseca entre aluno e conhecimento. E esta ainda pode representar um aliado no enfrentamento dos desafios no primeiro ano de graduação.

Este trabalho possui o propósito de lançar luz em mais um elemento que pode fortalecer a relação professor universitário e aluno, através do fortalecimento da confiança do aluno para estudar. Nesse sentido, este ensaio teórico afirma que a relação professor-aluno desenvolvida na sala de aula baseia-se na prática pedagógica do professor. Todavia é importante lembrar que essa prática está pautada na crença pedagógica que o docente possui para ensinar (autoeficácia docente).

A autoeficácia docente consiste no julgamento que o professor faz da sua capacidade para ensinar um determinado conhecimento aos seus alunos. Em vista disso, essa crença influencia desde a escolha dos conteúdos a serem ensinados até os métodos e as técnicas que serão utilizados na aula. Dessa forma, este trabalho acredita que o professor com uma elevada crença de autoeficácia docente se sente mais confiante para ensinar aos seus alunos, persistindo diante dos obstáculos, desenvolvendo novas estratégias, apresentam-se mais maleáveis as mudanças e constroem o conhecimento em parceria com alunos.

Dessa forma, este estudo conclui que a autoeficácia docente influencia a relação que é construída entre professor e aluno e esta por sua vez pode ser um componente para fortalecer a confiança dos alunos para estudar (autoeficácia acadêmica). Representando que estudantes universitários mais confiantes da sua capacidade de aprender, se tornam mais motivados e menos propensos ao abandono do Ensino Superior.

2022



Palavras-Chave: Autoeficácia Docente, Ensino Superior, Permanência Estudantil, Prática Docente.

1. Introdução

A temática do ingresso no Ensino Superior bem como, a permanência dos discentes são temas amplamente discutidos pela Psicologia Educacional. Este período caracteriza-se como muito difícil para os estudantes universitários porque apresenta-se com muitas mudanças e adaptações para aqueles que estão saindo da Educação Básica e iniciando sua formação profissional.

A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é repleta de desafios, pois os estudantes ao entrar na universidade estão diante de um novo contexto institucional, interpessoal e acadêmico. Nesse sentido, o universitário ingressante não enfrenta uma simples modificação de ambiente e do corpo docente, mas perpassa pelo redemoinho de transformações da adolescência para a fase adulta com mudanças fisiológicas, cognitivas, psicológicas e sociais, já que estão na iminência da escolha profissional.

Dessa forma, a chegada dos estudantes no Ensino Superior é um fenômeno multifacetado. Exigindo dos alunos o recolhimento de todo o seu arcabouço de conhecimento prévios, assim como necessitam desenvolver habilidades, competências e estratégias que antes não eram exigidas deles, já que é esperado alunos mais participativos, críticos, criativos, autônomos e autorregulados.

Diante desse cenário, o presente estudo propõe um debate teórico com foco na prática docente, mas especificamente na confiança que o professor possui na sua capacidade para ensinar (crença de autoeficácia docente) e de que modo essa crença pode ofertar um apoio aos jovens estudantes universitários na busca de um caminho menos penoso no primeiro ano da graduação.

O presente trabalho lança luz nas crenças dos professores, já que toda ação docente é permeada pelas opiniões, experiências e princípios de cada um. Da mesma forma que o professor só ensina quando sabe, ele também só o faz quando se sente confiante para realizar tal tarefa. Portanto, é de extrema relevância conhecer a crença de autoeficácia docente, principalmente porque esta pode impactar a confiança dos estudantes universitários ingressantes para estudar (autoeficácia acadêmica).

O caminho teórico desenvolvido neste ensaio demonstra o que são crenças pedagógicas e sua importância para o trabalho docente, em especial, a confiança em si mesmo para lecionar (autoeficácia docente). E de que forma a autoeficácia docente pode ser um relevante aspecto para o fortalecimento da confiança do próprio aluno para aprender. Nesse sentido, o trabalho conclui que este construto e a relação entre autoeficácia do professor e a dos alunos pode representar caminhos diferentes para pesquisas futuras em busca da compreensão de quais elementos podem contribuir para permanência dos alunos no Ensino Superior.

2. Crenças Pedagógicas

Para Borg (2001) a crença é um conjunto de proposições ou ideias elementares das pessoas ligada às suas experiências de vida, conscientes ou não, que são vistas como verdade pelo indivíduo que as possui. Estas estão próximas à emoção e servem como guia para o pensamento e consequentemente

2022



para o comportamento do sujeito, isto é, funcionam como um mediador entre o pensamento e ação de um indivíduo e por isso “regulam” a sua conduta.

As crenças possuem um caráter ativo e de contínua transformação sendo influenciadas a partir das diferentes histórias de vida, das experiências vivenciadas pelo sujeito, das várias aprendizagens e dos aspectos histórico-socioculturais. De acordo com o significado e a intensidade das experiências nas quais as crenças foram construídas, tornam-se mais ou menos resistentes às mudanças, isto é, estão relacionadas com a sua relevância para o sujeito (centralidade da crença). Assim, quanto mais centralizada for a crença, maior será a resistência para a mudança, portanto maior será a repercussão na reestruturação do sistema de crenças (Oliveira, 2001).

Na Educação, o professor é a figura central do processo de mediação pedagógica entre o conhecimento e o aluno, logo compreender como este profissional articula seus pensamentos, suas decisões e seus comportamentos intimamente ligados às suas crenças são primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. As crenças vinculam as percepções e os julgamentos dos professores determinando a sua conduta na aula (Navarro, 2007).

Os professores possuem diferentes tipos de crenças, como por exemplo, crenças sobre os conteúdos, os métodos de ensino, os alunos, o contexto, as metas educacionais, a autoestima, o autoconceito e a autoeficácia. E estas promovem um forte impacto nas decisões e nos valores relacionados à prática pedagógica. Sendo conhecidas de uma maneira geral como crenças educacionais, pedagógicas ou docentes (Pajares, 1992; Oliveira, 2001).

As crenças educacionais funcionam como filtros ou lentes através dos quais os professores processam as informações, os valores, as regras e as expectativas em relação ao ensino. E através delas realizam suas ações, ou melhor, suas práticas pedagógicas. Para Borg (2001), as crenças docentes correspondem a capacidade do indivíduo de ensinar ou de auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa realiza um recorte teórico para compreender melhor a relação das crenças pedagógicas docentes e a contribuição delas para a permanência dos estudantes no Ensino Superior logo após o ingresso. E para entender essa relação, o estudo baseia-se no construto da crença de autoeficácia defendida pelo psicólogo canadense Albert Bandura.

3. Autoeficácia

A autoeficácia é um julgamento pessoal da competência que um indivíduo possui para realizar uma tarefa. Essa crença auxilia o mesmo na escolha do que fazer, ou melhor, a seleção das tarefas é influenciada pelo sentimento de confiança do indivíduo em realizá-la, logo quanto maior o senso de autoeficácia, maior a persistência diante dos desafios (Azzi, Vieira, Iaochite, Ferreira & Guerreiro-Casanova, 2014).

A crença de autoeficácia é a base da agência humana porque é a mola propulsora do comportamento do indivíduo. Para Bandura (1997, p.3) autoeficácia corresponde: “as crenças do indivíduo em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações”.

2022



Dessa forma, as crenças da autoeficácia são um determinante crítico da agência pessoal, já que ajustam o pensamento e o comportamento dos indivíduos (Pajares & Olaz, 2008). Essas crenças representam a base para a motivação humana porque regulam as ações, o comprometimento e o estado emocional dos indivíduos, logo esses elementos são sustentados pelo que as pessoas acreditam e não necessariamente pelo que realmente representam (Bandura, 1997).

A autoeficácia representa o senso de competência e confiança do sujeito nas suas próprias habilidades para uma tarefa em um determinado contexto através dos processos cognitivos e do controle das distintas situações do meio social. É importante enfatizar que a autoeficácia não é uma habilidade do indivíduo para realizar uma ação, mas sim o julgamento da sua competência em executá-la.

A autoeficácia não é suficiente para que o indivíduo obtenha os resultados de sucesso esperado, portanto é preciso o equilíbrio entre as crenças, os conhecimentos e as habilidades. Podem existir situações em que as pessoas com alta autoeficácia e adequadas habilidades não consigam desenvolver seus comportamentos de acordo com suas crenças demonstrando inconsistências entre o que creem e suas práticas porque as capacidades pessoais não são sensíveis para tal feito ou porque carecem de recursos ou ainda percebem os obstáculos sociais. Em vista disso, os desafios reais ou imaginários fazem com que as pessoas não executem determinadas ações mesmo crendo nas suas competências.

Essa situação também ocorre porque algumas pessoas supervalorizam ou desvalorizam suas capacidades apresentando julgamentos errados impactando em todo o processo subsequente. Posto isto, algumas pessoas podem permanecer desenvolvendo tarefas desajustadas com suas crenças porque estas não produziram consequências muito relevantes ao sujeito, assim como, também impactaram pouco o seu bem-estar ou ainda não impulsionaram o replanejamento (Navarro, 2007).

A crença de autoeficácia não é inata, imutável e nem um traço pessoal do indivíduo que determinará como deve agir em todas as suas atividades. Todavia, é compreendida como julgamentos do indivíduo sobre sua competência a cerca de um desafio é sensível a mudanças diante das diferentes situações do cotidiano (Azzi, Costa, Pedersen & Maciel, 2021). Portanto, “precisam ser medidas em termos de julgamentos particularizados de capacidade que pode variar entre domínios de atividade, sob diferentes níveis de demanda da tarefa dentro de um determinado domínio, sob diferentes circunstâncias” (Bandura, 1997, p. 42).

Os indivíduos com elevada crença de autoeficácia vislumbram situações possíveis, oportunidades, cenários de êxito proporcionando um guia positivo para o seu desempenho. Entretanto, o contrário também pode ocorrer através de julgamento ineficaz das competências permitindo a previsão de situações incertas e circunstâncias de fracasso denegrindo a motivação e o desempenho.

Olhando para o campo educacional, especificamente para o papel do professor percebe-se que ensinar é um processo complexo e dependente de variadas interações sociais, cognitivas e afetivas. Dessa forma, o professor é um personagem de destaque nessas interações e por isso é fundamental compreender a sua motivação e o seu comportamento, logo é preciso conhecer suas crenças de autoeficácia. Até mesmo porque estas podem influenciar ou modificar o comportamento deste profissional na busca por um ensino profícuo (Nascimento, Nascimento, Bruschi & Santos, 2021).

2022



3.1. Autoeficácia Docente

As crenças de autoeficácia docente intervêm no modo como o indivíduo nota, deduz, compreende, aprende e realiza as suas atividades. Em síntese, essa crença corresponde a capacidade do docente em ensinar e contribuir para a aprendizagem dos alunos (Pajares, 1992; 1996). Portanto, essas crenças refletem no comportamento do professor (prática docente), isto é, elas influenciam como esses profissionais se sentem, pensam, escolhem ou não as atividades, persistem diante dos obstáculos, assim como intervêm no grau de motivação (Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006; Azzi et al., 2014).

Segundo Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001, p. 783) a crença de autoeficácia docente pode ser definida como “o julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados”.

Nessa perspectiva, a autoeficácia docente consiste no julgamento que o professor faz das suas capacidades para alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos. Essa visão pauta-se nos ideais de Bandura de que as crenças são um fator chave na regulação da conduta, pensamento, sentimento e motivação sobre si mesmo e o próprio sistema de crença.

Bandura (1986) sinaliza que não basta o conhecimento da matéria e o domínio de um conjunto de habilidades docentes para garantir uma aprendizagem eficaz, já que a prática docente também necessita do julgamento pessoal sobre a própria capacidade para empenhar tais conhecimentos e destrezas para ensinar sob imprevisíveis e variadas circunstâncias. Portanto, a autoeficácia é a cognição mediadora entre pensamento e a ação docente.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) afirmam que o docente após julgar sua própria capacidade para ensinar, também considera o que está sendo exigido dele somado as demandas do contexto para desenvolver sua prática pedagógica. Essa avaliação permite a interpretação da relação dificuldade e habilidade/capacidade necessárias para obter sucesso na tarefa de ensinar aos alunos.

É importante frisar que a autoeficácia docente pode ser influenciada por vários fatores internos e externos, como por exemplo, o nível de capacidade, motivação, estratégias de ensino utilizadas pelo docente, os materiais, o espaço físico, os pares, a sua liderança imediata, o clima organizacional e motivacional da instituição de ensino, o suporte, entre outros (Azzi et al., 2014).

O nível de autoeficácia docente afeta diretamente as tomadas de decisão dos professores influenciando a escolha de estratégias e técnicas didáticas, a adoção de materiais, o uso do tempo, a motivação, a direção e controle da aula, o uso de práticas inovadoras, entre outras (Emery, Maher & Ebert-May, 2021; Leonardo, Murgo & Sena, 2019; Tschannern-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Professores com uma crença de autoeficácia docente mais fortalecida creem na sua confiança para ensinar e se sentem mais confiantes para criar um clima favorável na sala de aula para a aprendizagem e por conseguinte fortalecer mais suas próprias crenças e dos seus alunos (Bzuneck, 1996).

Alguns estudiosos perceberam diferenças no posicionamento dos professores de acordo com o nível da sua crença de autoeficácia docente, por exemplo, docentes com crença mais elevada na instrução dedicam-se mais tempo nas atividades acadêmicas, usam técnicas instrutivas mais complexas, se esforçam para desenvolver a aprendizagem cooperativa e ajudam os alunos com mais dificuldade. Não obstante, docentes com baixa autoeficácia docente gastam mais tempo de aula com tarefas não

2022



acadêmicas, são críticos quando cometem falhas e se preocupam menos com o desempenho dos alunos quando não alcançam os resultados esperados (Bzuneck, 1996; Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Professores com crenças mais consolidadas conseguem desenvolver novas estratégias para o ensino, enfrentam melhor as situações difíceis, apresentam mais facilidade na adequação das mudanças, aumentam seus esforços e persistências em atividades mais complexas, sentem-se mais propícios a adotar práticas inovadoras de ensino e posicionam-se como mais democráticos na sala de aula, portanto são vistos como aqueles com elevada crença de autoeficácia docente. Enquanto os docentes com níveis mais baixos de autoeficácia docente se sentem menos motivados, desistem diante dos desafios, ficam inseguros com uma classe mais indisciplinada (Navarro, 2007).

Na literatura sobre autoeficácia docente vários estudos procuraram compreender a relação entre essa crença com o processo de ensino-aprendizagem e concluíram que a autoeficácia dos professores é mais elevada quando lecionam conteúdos que se sentem mais preparados e quando os alunos são disciplinados e estão mais motivados para a aprendizagem e na motivação do próprio professor (Daumiller et al., 2021; Navarro, 2007; Tschannen-moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Woolfolk e Hoy (1990) realizaram um estudo buscando examinar a relação entre a autoeficácia docente e o modo como os docentes conduzem suas aulas, se direcionam aos alunos e se encontram motivados com a tarefa docente e concluíram que docentes com crenças mais elevadas confiam mais em seus alunos, portanto se sentem mais capazes de compartilhar a responsabilidade da aprendizagem e para resolver as dificuldades na hora da aula. Por outro lado, docentes com baixa autoeficácia não confiam em seus alunos, acreditam que este precisam ser controlados por normas rígidas e as recompensas são extrínsecas para sua motivação. Estudos recentes ao investigar as crenças de autoeficácia docente de universitários e as abordagens de ensino. Percebendo que as crenças mais fracas denotam uma abordagem de ensino centrada no professor, sendo esta a mais comum encontrada nas pesquisas (Alenius et al., 2019; Baleghizadeh & Shakouri, 2017).

4. Conclusão

Diante do exposto neste ensaio teórico, percebe-se a autoeficácia como um importante construto da Psicologia Contemporânea e Educacional porque através dele o indivíduo expressa suas opiniões, valores e julgamentos acerca da sua capacidade para realizar uma tarefa, logo essa crença medeia o pensamento e a ação.

Buscando lançar luz nos elementos que podem auxiliar os ingressantes na continuidade da sua formação profissional, este estudo acredita que o apoio docente é de fundamental relevância, ou seja, a condução da prática pedagógica através da confiança do professor universitário para ensinar (autoeficácia docente) pode fortalecer a confiança dos estudantes para estudar, isto é, a autoeficácia acadêmica.

Portanto, o foco da discussão desenvolvida neste trabalho foi a relação entre a autoeficácia docente e a autoeficácia acadêmica construída no interior da sala de aula. O professor ao se sentir confiante para ministrar aulas sobre um determinado assunto, demonstra aos alunos o seu envolvimento na aula, a

2022



sua motivação, além de incentivar os alunos na busca do seu próprio crescimento profissional, buscando novos conhecimentos e fortalecendo sua confiança na capacidade para aprender.

O trabalho procurou construir uma relação entre autoeficácia docente e autoeficácia acadêmica, contudo não existe uma relação direta entre elas, ou seja, não basta o professor confiar na sua capacidade para ensinar que automaticamente o aluno se sentirá confiante para estudar. Contudo, o estudo acredita na importância do apoio docente através do viés psicológico.

Nesse sentido, este trabalho expõe mais uma variável que pode ser estudada em pesquisas futuras como um elemento para fortalecer os aspectos psicológicos dos alunos alimentando a confiança destes para permanecer no Ensino Superior ou diminuindo os índices de abandono. Em especial, no primeiro ano de graduação por ser um período mais tenso, devido a inúmeras questões pessoais e contextuais, podendo levar a desistência.

Referências

- Alenius, P., Aldahdouh, T. Z., Lindén, V. H. J., Al-Masri, N., El-Holy, A. & Korhonen, V. (2019). Examining Teaching Approaches, Academic Culture, and Self-Efficacy Beliefs of Instructors at a Palestinian University. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. v.31, n. 3, 390-401. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J. & Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (Org.) *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas - SP: Alínea, 2006. p. 149-159.
- Azzi, R. G., Vieira, D. A., Iaochite, R. T., Ferreira, L. C. M. & Guerreiro-Casanova, D. C. (2014). Crenças de eficácia pessoal e coletiva. In: Azzi, Roberta Gurgel & Vieira, D. A. *Crenças de eficácia em contexto educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Série teoria social cognitiva em contexto educativo, vol. 2.
- Azzi, R. G., Costa Filho, R. A., Pedersen, S. A. & Maciel, A. C. de M. (2021). *Introdução à Teoria Social Cognitiva*. Belo Horizonte: Artesã.
- Baleghizadeh, S. & Shakouri, M. (2017). Investigating the relationship between teaching styles and teacher self-efficacy among some Iranian ESP university instructors, *Innovations in Education and Teaching International*, 54:4, 394-402. DOI: 10.1080/14703297.2015.1087329
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Borg, M. (2001). Teacher's Beliefs. *ELT Journal – Oxford Academic*. v. 55, n. 2.
- Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de autoeficácia de professoras do 1º Grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 48, n. 4, p. 57-89.
- Daumiller, M., Janke, S., Hein, J., Rinas, R., Dickh, O. & Dresel, M. (2021). Do teachers' achievement goals and self-efficacy beliefs matter for students' learning experiences? Evidence from two studies on perceived teaching quality and emotional experiences. *Learning and Instruction* 76, 101458. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101458>
- Emery, N., Maher, J. M. & Ebert-May, D. (2021). Environmental influences and individual characteristics that affect learner-centered teaching practices. *PLoS ONE* 16(4): e0250760. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250760>
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, v. 76, n. 4, p. 569-582.
- Leonardo, F. C. L., Murgo, C. S. & Sena, B. C. S. (2019). A ação pedagógica e a autoeficácia docente no ensino superior. *EccoS – Rev Cient.*, São Paulo, n.48, p. 255-272. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.8058>
- Navarro, L. P. (2007). *La autoeficácia del professor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Editora Narceas.
- Nascimento, S., Nascimento, L. M., J. Bruschi, G., & Santos, B. S. (2021). Processo de aprendizagem na sala de aula e a permanência na educação superior: percepção de estudantes sobre o uso de metodologias ativas como estratégias curriculares. *Congressos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3385>

2022



Oliveira, S. M. L. (2001). Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 89 – 97.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543062003307>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Pajares, M. F. (1996). Self-efficacy in academic settings. *Review of Educational Research*, v. 66, n. 4, p. 543-578.

Pajares, F. & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: Bandura, Albert; Azzi, Roberta & Polydoro, Soely. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, p. 97-114.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, Washington, v. 68, n. 2, p. 202248.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teacher and Teacher Education*, v. 17, p. 783-805.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>

2022



FLEXIBILIZACION DEL CICLO INICIAL DE LAS CARRERAS DE CIENCIAS ECONOMICAS PARA REDUCIR EL ABANDONO

Liliana Dillon, FCE-UNL Santa Fe Argentina, liianagdion@gmail.com

Alicia Barletta, FCE-UNL Santa Fe Argentina, barlettaali@gmail.com

Andrea Pacifico, FCE-UNL Santa Fe Argentina, andpacifico@yahoo.com.ar

Resumen.

Las investigaciones en torno al fenómeno del abandono en la educación superior merecen una serie de consideraciones. En primer lugar, es importante entender que el abandono es un proceso. Porque más allá de que se produzca en un momento determinado, es el resultado de una serie de sucesos o situaciones personales, familiares, institucionales que terminan derivando en el abandono de los estudios universitarios. En segundo término, según diversos autores, el abandono puede ser voluntario o forzoso. Se alude aquí a si es el estudiante quien decide no continuar sus estudios o si es la propia institución en la que está inserto que, por diferentes reglamentaciones internas asociadas al desempeño académico o a razones disciplinarias, termina contribuyendo con la desafiliación institucional del estudiante. (Zandomeni, Canale, Pacífico, Pagura, 2016).

En relación a las causales, Guerrero y Arango (2019) vinculan el abandono con la heterogeneidad de la población estudiantil en términos de formación, integración social y académico, factores económicos y de contención familiar. Estudios internacionales entre los que se destaca Engstrom y Tinto (2008) resaltan que las altas tasas de abandono en los ciclos iniciales impactan más fuertemente en los sectores de condición social, cultural y económica más vulnerable.

En este contexto, la presente ponencia muestra los resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina durante el año 2019 que buscó identificar abandono potencial y desempeños académicos de los ingresantes 2019 a la FCE y los factores que operan sobre ellos, a los efectos de delinear recomendaciones fundamentadas para la toma de decisiones pedagógicas e institucionales que mejoren la permanencia en el contexto de la implementación de nuevos planes de estudios.

Se trató de una investigación evaluativa (Arnal, et al, 1992) pues se orienta a generar conocimiento que permita fundamentar la toma de decisiones futuras para posibles mejoras sobre el desarrollo del nuevo plan de estudio en la carrera de Contador Público. Se trabajó con datos secundarios que surgen de sistemas de información del estudiante que aportan indicadores respecto a la permanencia y a los rendimientos académicos.

En cuanto a los resultados se destacan que de la totalidad de los 663 que se inscribieron a cursar al inicio del año calendario, un 21% no fue contenido en ninguna de las propuestas académicas. Este número sólo configura un "riesgo de abandono potencial" por cuanto no puede saberse, si estos 140 estudiantes decidieron lentificar sus trayectorias, retomar sus estudios en años venideros o, efectivamente alejarse definitivamente de la Facultad. Se indagó respecto a los aspectos

2022



socioeconómicos de este grupo de estudiantes: en su mayoría son mujeres, de 21 años como edad promedio, oriundos del aglomerado Gran Santa Fe, que no declaran otra actividad distinta del estudio y que provienen de escuelas de gestión oficial.

El 78% del ingreso 2019 a la FCE promocionó o regularizó por lo menos una asignatura al finalizar el año. Sin embargo, su rendimiento no fue constante, se notó una marcada mejoría de los indicadores en el segundo cuatrimestre por sobre los del primero: como si una mayor incorporación de saberes formales e informales inherentes a la construcción de subjetividades hubieran oficiado de elementos que incentivaron un repunte en términos de aprobación de las instancias evaluativas.

Las recomendaciones que se construyeron a partir del análisis realizado se sustentan en el análisis de los datos de las ausencias del estudiantado entre el primero y el segundo cuatrimestre, un punto crítico en las trayectorias académicas en el cual la institución debe desarrollar estrategias de permanencia para estos estudiantes que corren el riesgo de abandonar sus estudios.

Palabras Clave: Educación Superior, Ciclos Iniciales, Carreras de Ciencias Económicas, Abandono Temprano.

1. Introducción

Acerca del Rendimiento Académico y Abandono Potencial

Si se parte de comprender que el abandono es un proceso, no inicia en el momento en el que el estudiantado deja de ir a la Facultad o deja de rendir o deja de cursar, sino que comienza antes con ciertos comportamientos que deben ser poder captados por las instituciones con el tiempo suficiente

Por otro lado, el abandono puede ser voluntario o forzoso: es una decisión del orden de lo individual o la institución con sus rigideces promueve el abandono. Se alude aquí a si es el estudiante quien decide y dispone no continuar sus estudios o si es la propia institución en la que está inserto que, por diferentes rigideces en normativas internas asociadas al desempeño académico o a razones disciplinarias, termina desencadenando en el abandono. (Zandomeni, Canale, Pacífico, Pagura, 2016).

En relación a las causales, el enfoque también puede estar puesto en otras cuestiones. Así, Guerrero y Arango (2019) vinculan el abandono con la heterogeneidad de la población estudiantil en términos de formación, integración social y académico, factores económicos y de contención familiar. Estudios internacionales entre los que se destaca Engstrom y Tinto (2008) resaltan que las altas tasas de abandono impactan más fuertemente en los sectores con mayor vulnerabilidad social y económica.

Asimismo que un estudiante no curse, no rinda, no participe más no necesariamente significa que haya abandonado sus estudios universitarios. El abandono circunscripto a una unidad académica es limitado y puede ayudar a concluir erróneamente si ese mismo estudiante ha decidido continuar su proceso formativo en otra institución. En el mismo sentido, el indicador cuantitativo no sería eficiente para discriminar el abandono temporario del definitivo. En el primero de los casos, se estaría estudiando el rezago o la lentificación en la trayectoria académica. Y aun así, cabría preguntarse: ¿cuánto tiempo de inactividad debe transcurrir para que se entienda que el abandono es definitivo? A la luz de estas consideraciones, se señala que se utiliza el indicador *abandono potencial* para

2022



visibilizar cuantitativamente aquellos ingresantes 2019 sobre los que no se tengan registros de asistencia a clases, tutorías e instancias evaluativas propuestas por las diferentes cátedras.

2. Análisis de resultados

A los efectos de identificar los factores asociados al abandono y que operan sobre los resultados académicos, se realizó un análisis cuantitativo utilizando datos secundarios aportados por los sistemas de alumnado de la FCE UNL

En el año 2019 fueron 801 aspirantes los que completaron los requisitos formales para poder sumarse a la formación del tercer nivel y, por lo tanto, que estaban en condiciones para inscribirse al cursado de las asignaturas en cualquiera de las nueve comisiones que se abrieron en la FCE. En ese momento dejan de ser aspirantes a la carrera para convertirse en estudiantes de ella.

De los 700 alumnos definitivamente inscriptos y en cumplimiento de la Resolución del Consejo Superior 489/16 que establece los requisitos para la inscripción de aspirantes a carreras de pregrado, grado y posgrado de la UNL, 37 alumnos fueron dados de baja del cursado en las aulas por no haber finalizado sus estudios secundarios al 30 de abril. Este primer abandono podría entenderse como forzoso (Zandomeni, Canale, Pacifico, Pagura, 2016) en tanto es la misma institución la que decide que no pueden continuar sus estudios por no cumplir con los requisitos de ingreso.

La masa de estudiantes sobre las que se analiza el rendimiento queda conformada por 663 estudiantes para Introducción a la Economía, Administración I y Contabilidad I. En Matemática como Lenguaje, ésta se reduce a 660 dado que hay 3 estudiantes que decidieron darse de baja al cursado y cumplieron todos actos administrativos requeridos dispuestos a tal fin.

En el caso de Instituciones de Derecho I, este número se reduce a 485 ya que al ofrecerse en el segundo cuatrimestre, los estudiantes activos pudieron evaluar la conveniencia o no de sumarse al cursado considerando el recorrido que hubieran hecho hasta el momento.

De los 663 estudiantes que conforman el universo, 518 han cumplido el 80% de las asistencias en las tutorías y en al menos una de las cuatro asignaturas anuales. Esto significa que un 78% del ingreso 2019 se ha mantenido en las aulas cumpliendo las actividades propuestas por el nuevo plan de estudios hasta noviembre del mismo año.

De los 145 que por inasistencias quedaron libres en las asignaturas, 30 se inscribieron a cursar Instituciones de Derecho I. Es decir que continuaron haciendo esfuerzos por sumarse a la vida universitaria y avanzar con sus trayectorias académicas. De ellos, apenas 5 se presentaron a las instancias evaluativas parciales y tan sólo 2 las aprobaron alcanzando la condición de regular.

De los 140 (a los 145 libres por inasistencias neto de aquellos 5 que fueron evaluados a fin de cuatrimestre por la única propuesta cuatrimestral del primer año), 63 (45%) nunca intentaron formar parte de los regímenes de acreditación de las cuatro asignaturas anuales dado que no asistieron a ninguno de los primeros cuatro parciales que tuvieron lugar en junio/julio de 2019.

Sobre el restante 55% y al finalizar el primer cuatrimestre se observa que: 22 se presentaron a un parcial (en su mayoría el de Contabilidad), 12 a dos, 15 a tres y, finalmente, 28 a los cuatro. Resulta importante destacar que, la relación entre los primeros parciales realizados (203) y los aprobados (21)

2022

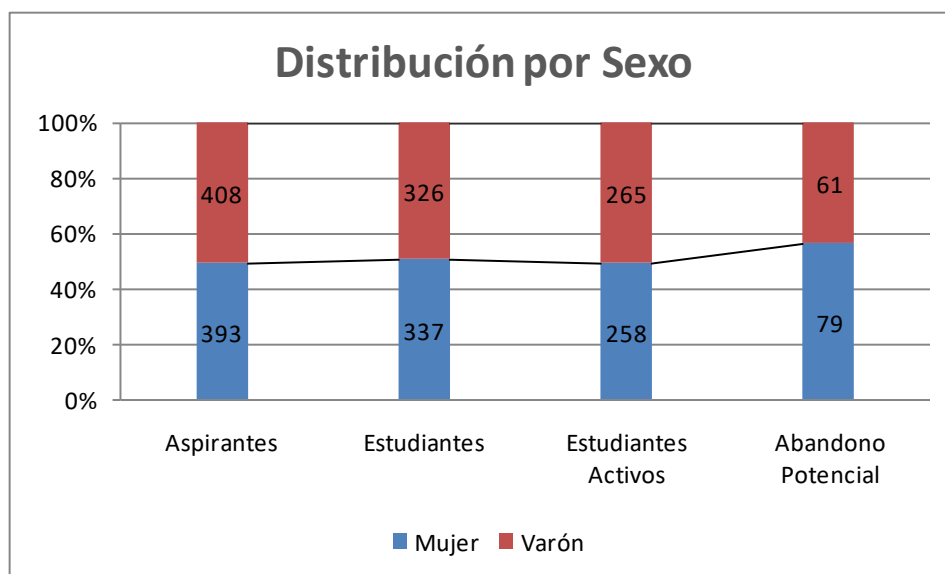


es de apenas un 10%. Los datos expuestos permiten indicar que el desaliento de este grupo tuvo lugar durante la segunda mitad del año y que el rendimiento alcanzado por ellos hasta esta instancia puede calificarse como bajo.

Puede concluirse que un 21% de los 663, es decir 140 estudiantes analizados en términos de gestión académica, no fueron contenidos en la propuesta del nuevo plan (523 estudiantes resultarían activos al finalizar el primer año). Podría interpretarse que dicho valor constituye un primer indicador de abandono potencial dado que se desconoce si el comportamiento de cada uno de los 140 implicará continuar o no con sus estudios durante 2020 o los años venideros.

Resulta relevante analizar este grupo de 140 estudiantes según los parámetros que fueron utilizados al momento de la presentación de los aspirantes (sexo, promedio de edad, localidad de origen, situación laboral declarada, tipo de escuela de procedencia y elección hipotética de la carrera⁴¹), y compararlos con los de los estudiantes totales y los activos.

Gráfico Nro. 1: Distribución de Estudiantes y Aspirantes por Sexo



Fuente: elaboración propia a partir de datos suministrados por la Secretaría Académica y de Bienestar de la FCE UNL

Una aparente paridad se mantiene entre mujeres y varones entre los aspirantes, estudiantes, estudiantes activos. Sin embargo, en el abandono potencial, la participación de las primeras sube al 56,42% lo que indicaría una menor permanencia de las mujeres en el primer año.

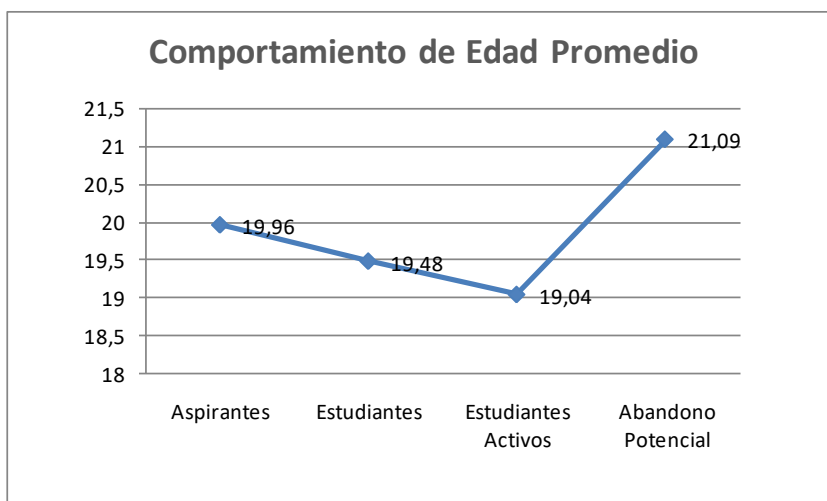
El promedio de edades tuvo el siguiente comportamiento:

⁴¹ Es hipotética puesto que es la voluntad que el estudiante manifiesta al momento de inscribirse en la Secretaría de Bienestar, Salud y Calidad de vida de la UNL de la UNL antes del inicio de toda actividad académica.

2022



Gráfico Nro. 2: Promedio de Edades de Aspirantes y Estudiantes

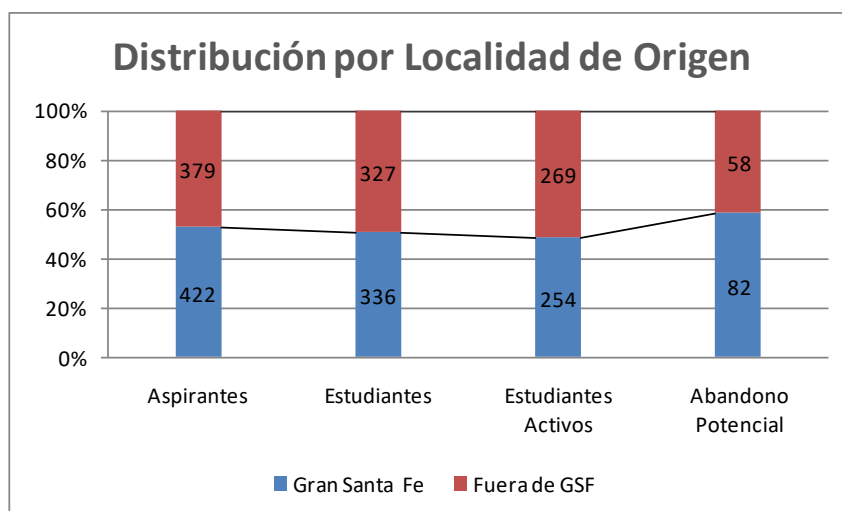


Fuente: elaboración propia a partir de datos suministrados por la Secretaría Académica y de Bienestar de la FCE UNL

Claramente aquellos estudiantes analizados que deciden lentificar su trayectoria o que podrían haber abandonado sus estudios universitarios, son aquellos de mayor edad promedio. De este universo, solamente 21 (un 15% aproximadamente) declaran tener estudios superiores previos a su ingreso en la FCE y un 76% los ha finalizado o aún continúa con ellos. Esto permite pensar que este porcentaje ha decidido transitar su vida universitaria a un ritmo menor que el propuesto.

Respecto de su localidad de procedencia, el análisis se hace partiendo de la información declarada y agrupando luego según su pertenencia al aglomerado urbano de Gran Santa Fe o no (lo que en el gráfico siguiente se expone con la leyenda "Fuera del Gran Santa Fe" o "Fuera de GSF"):

Gráfico Nro. 3: Distribución de Aspirantes y Estudiantes por Localidad de Origen



Fuente: elaboración propia a partir de datos suministrados por la Secretaría Académica y de Bienestar de la FCE UNL

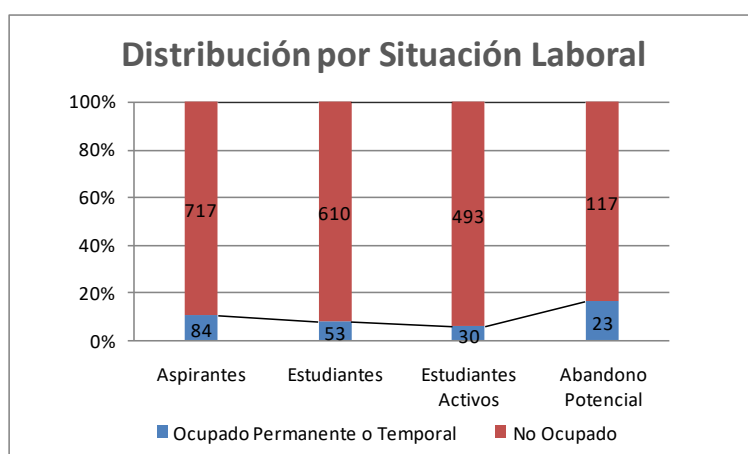
2022



Los datos no permiten corroborar una posible hipótesis a partir de la cual la migración o movilidad frecuente con el consiguiente desarraigo o pérdida de tiempo se relacionen directamente el desaliento o la necesidad de lentificar las trayectorias. En efecto, de la masa de abandono potencial, un 24,40% no debe transitar mayores distancias entre su localidad de origen y aquella en la que se asienta la FCE: es mayor el abandono potencial entre estudiantes oriundos del Gran Santa Fe.

Comparar la distribución de las agrupaciones consideradas en lo que a nivel de ocupación se refiere (remuneradas o no, formales o no), mostraría que es posible establecer una relación positiva entre un posible desgranamiento y el nivel de ocupación. Esto podría hacer suponer que las otras tareas que desempeñan además de estudiar, es un factor que influye al momento de tomar decisiones.

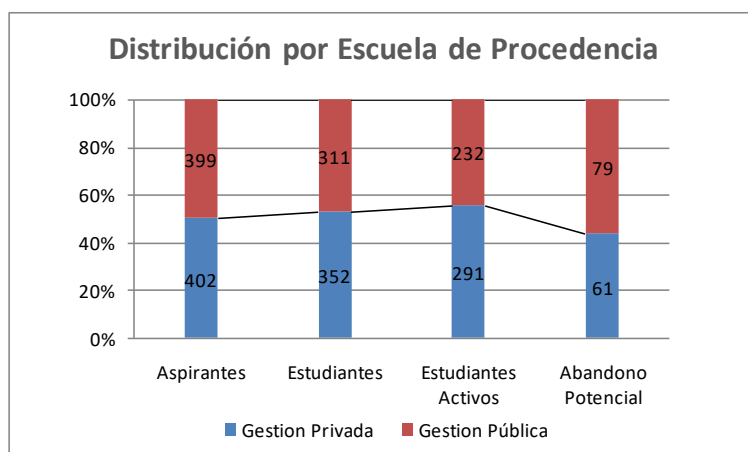
Gráfico Nro. 4: Situación Laboral de Estudiantes y Aspirantes



Fuente: elaboración propia a partir de datos suministrados por la Secretaría Académica y de Bienestar de la FCE UNL

Los porcentajes de participación de las escuelas de Gestión Oficial y Gestión Privada (incluyendo en ésta a las que pueden recibir algún tipo de aporte económico del Sector Público) en los diferentes grupos muestran que el posible abandono sería más importante en las escuelas de Gestión Oficial y que el mejor cumplimiento con las propuestas académicas del nuevo plan encuentran un mayor número entre los estudiantes provenientes de escuelas de Gestión Privada.

Gráfico Nro. 5: Escuela de Procedencia de Estudiantes y Aspirantes



2022



De los 663 ingresantes que componen el universo analizado, 100 (es decir, el 15% aproximadamente) concluyó su primer año promocionando o regularizando Administración I, Contabilidad I, Matemática como Lenguaje, Introducción a la Economía e Instituciones de Derecho I.

Se trata de un grupo que sostuvo durante todo el año la propuesta de cursado del nuevo plan y se presentó a todas las instancias evaluativas de cada una de las asignaturas, aun cuando no alcanzare la máxima condición establecida. Es decir, que se ponen en un pie de igualdad quienes pudieron promocionar las asignaturas que permitían hacerlo con aquellos que solamente las regularizaron, entendiendo que estarían en condiciones de finalizar íntegramente su primer año una vez que se presenten y acrediten los contenidos de toda la propuesta en alguna de las mesas evaluativas finales.

Los referidos 100 estudiantes tienen una edad promedio de 18,51 años (un poco más baja que la de todos los aspirantes), el 50% es mujer, el 98% no trabaja, el 53% no ha nacido en el aglomerado urbano de Gran Santa Fe y el 76% tuvo como escuela de procedencia, una de gestión privada. Se trata de estudiantes cuya única actividad es estudiar y que egresaron recientemente de escuelas a las que asisten sectores medios y altos de la sociedad, con independencia de si son varones y mujeres y con una leve preponderancia de quienes no son oriundos de localidades cercanas a la FCE.

El análisis de los datos muestra una diferencia notable entre el abandono potencial entre el primero y el segundo cuatrimestre, el estudiantado que ha superado el primer cuatrimestre se sostiene mejor en el segundo. Puede observarse un fuerte crecimiento de estudiantes de estudiantes activos que han mejorado sustancialmente su rendimiento respecto del primer cuatrimestre. Como si la incorporación de saberes sobre la organización de los tiempos, la cantidad de horas de estudio y la autogestión incentivada en la tutorías, hubieran permitido una consolidación de aspectos relacionados a su desempeño en términos de aprobación de instancias evaluativas.

1. Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de este proyecto de investigación llevado a cabo han logrado identificar el abandono potencial de los ingresantes 2019 a la FCE, tomando como indicadores las ausencias a las actividades curriculares previstas y el desempeño académico del estudiantado.

A su vez, se han podido identificar los rasgos del estudiantado que se encuentra en mayores riesgos de abandono, identificando los factores como fuentes de desigualdad que operan sobre las trayectorias académicas: en su mayoría son mujeres, de 21 años como edad promedio (ligeramente mayor que el promedio de estudiantes activos), oriundos del aglomerado Gran Santa Fe, que no declaran otra ocupación (remunerada o no) distinta del estudio y que provienen de escuelas de gestión oficial.

Al analizar los datos relevados se observó una diferencia en las trayectorias académicas del estudiantado, se notó una marcada mejoría de los indicadores en el segundo cuatrimestre por sobre los del primero. Esto puede explicarse a través de los procesos de filiación universitaria: una mayor incorporación de saberes formales e informales inherentes a la construcción de subjetividades hubieran oficiado de elementos que incentivaron un repunte en términos de aprobación de las instancias evaluativas.

A partir de la captación de esta situación surge una recomendación para mejorar la permanencia: *un sistema de alerta temprana* que conste del registro de asistencia en las asignaturas de primer año

2022



mediante un sistema informático diseñado ad-hoc. Esto permitirá generar informes de registro de asistencia cada 45 días para detectar y alertar cuando los estudiantes se ausenten a clases durante dos semanas consecutivas. A partir de ello, se iniciaría un trabajo coordinado entre tutores pares (Barbosa Herrera, J. C., & Barbosa-Chacón, J. W., 2020), la gestión académica de la Facultad y la Asesoría Pedagógica a los efectos de detectar las dificultades que ocasionan las ausencias y proponer estrategias de acción para poder mitigarlas.

Contar con proyectos de investigación que generen conocimiento en torno a las trayectorias académicas del estudiantado contribuye a que las instituciones puedan acompañar a aquellos estudiantes que presentan rasgos o comportamientos que pueden derivar en el abandono. Tener en claro las estrategias y en qué momento desarrollarlas resulta clave para mejorar los índices de permanencia en los ciclos iniciales de las carreras universitarias.

Referencias

- Arnal J; del Rincón, R y Latorre A. "Investigación Educativa: Fundamentos y metodología", Editorial LABOR, 1992, Barcelona, España.
- Barbosa Herrera, J. C., & Barbosa-Chacón, J. W. (2020). LA TUTORÍA ENTRE PARES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA. Congresos CLABES, 1093-1102. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2720>
- Engstrom, C., y Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. Change: The magazine of higher learning, 40(1), 46-50.
- Guerrero, S. C., y Arango, D. E. S. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. Revista historia de la educación latinoamericana, 21(32).
- Zandomeni, N., Canale, S., Pacifico, A., y Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. Ciencia, docencia y tecnología, 27(52).

2022



GAMIFICACIÓN UNA ALTERNATIVA A PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LAS NORMAS DE REFERENCIA APA 7 Y PERMANENCIA UNIVERSITARIA

Moliné Alvarez, Viviana karela,, Universidad Católica de Temuco, vmoline@uct.cl

Resumen.

El fenómeno del abandono académico en la educación superior se ha convertido en un problema importante en los sistemas educativos a nivel global. Este fenómeno tiene varias causas, pero entre ellas se destaca escasa innovación en las prácticas pedagógicas, la escasa creación de ambientes y contextos de aprendizajes significativos. Otras investigaciones señalan que el abandono se da por el desinterés de los estudiantes frente al estudio debido a que no es una actividad que les interesa.

Ante lo expuesto, resulta necesario fomentar la motivación en los estudiantes con el objeto de lograr que los procesos formativos sean una actividad de agrado y así generar permanencia en las instituciones educativas. Una de las prácticas que permiten generar motivación, son las estrategias de aprendizaje innovadoras como es la Gamificación. Esta estrategia innovadora posee una metodología lúdica con el uso de la tecnología que combina juego educativo y estrategias de refuerzo positivo y ayuda a resolver dos problemas en la educación: “la motivación y el compromiso, brindando apoyo en tres áreas: a) Cognoscitiva: En estas se identifican las reglas de juego que el jugador encuentra con la exploración activa y el descubrimiento. Plantean objetivos medianamente difíciles que motivan alcanzarlos y de los cuales obtienen recompensas inmediatas. Además, llevan al éxito. b) Emocional: Los juegos invocan variedad de emociones, experiencias emocionalmente positivas y de orgullo, y también pueden lograr ver el fracaso como una oportunidad, en vez de percibirlo como indefensión, temor o sensación de ser dominado. c) Social: el juego permite que se prueben nuevas identidades y papeles, requiriendo que tomen decisiones ante sus nuevas posiciones. Asimismo, ayuda a que el jugador asuma un rol activo del cual obtenga buenos resultados para el aprendizaje”.

Esta estrategia de aprendizaje innovadora (Gamificación) se llevó a cabo a través de Talleres Académicos dictados por la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS) de la Universidad Católica de Temuco de Chile (UCT) en diversas facultades de la institución. La temática abordada fue la redacción científica, específicamente normas de referencia de la American Psychological Association (APA) versión 7. La temática es una de las más complejas de enseñar y tiene un estigma por considerarse compleja y difícil, siendo una de las temáticas más temidas e incomprendidas para muchos estudiantes. El no poseer conocimientos en la normativa APA 7 significa la presentación de trabajos deficientes, sin soporte científico, y por ende una baja calificación para el estudiante. Para facilitar el aprendizaje durante el taller, se incorporó el uso de juegos a través de la plataforma Educaplay donde se crearon diversas actividades para practicar citas, elaboración de una referencia según cada tipo de recurso bibliográfico, test para identificar citas textuales y parafraseadas. Cada juego contaba con tiempo y se podían realizar retos entre jugadores. Los

2022



estudiantes accedían a la plataforma a través de su teléfono celular en forma simultánea. Desde la implementación de los juegos en el año 2021 hasta la fecha se han realizado 2867 jugadas en las diversas actividades. La experiencia ha sido significativa, y los estudiantes han manifestado que el recurso les ha parecido atractivo, dinámico y desafiante.

Palabras Clave: Innovación Educativa, Permanencia Universitaria, Gamificación, Normas de Referencia APA 7.

1. Introducción

La sociedad cambia constantemente, así también las nuevas generaciones de estudiantes universitarios que cada vez demandan una innovación en la forma en que se les brinda la educación. Ante ello, las universidades deben presentar propuestas innovadoras, actualizando la forma de enseñar a través de nuevos paradigmas que ayuden a captar la motivación y las ganas de aprender (Gil y Prieto, 2019). Todo cambio mediado por docentes que incluyan elementos propios de las nuevas generaciones como es el uso de la tecnología y generar instancias con experiencias lúdicas de aprendizaje (Páramo, 2019).

Los avances tecnológicos ponen a disposición de los docentes herramientas novedosas y sofisticadas que permiten un cambio en los sistemas de aprendizajes tradicionales que han resultado poco motivadores y en algunos casos generan desmotivación en los estudiantes, los cuales ya no desean sentarse a escuchar una clase por horas que no les permite entregar su máximo potencial (Martínez, 2017). “La meta fundamental de un sistema educativo eficiente, es la culminación de los procesos académicos con éxito, disminuir las cifras de abandono, deserción y lograr la permanencia” (Espinosa, et al., 2020, p. 88). Las acciones institucionales deben enfocarse en diseñar estrategias pedagogías, didácticas y prácticas que logren estimular la participación de los estudiantes y propiciar ambientes de aprendizaje significativos que permitan la permanencia universitaria.

Entre las nuevas estrategias de innovación educativa para captar la motivación de los estudiantes surge la gamificación, cuyo objetivo es que el proceso educativo se transforme en una experiencia significativa a través del juego con el fin de generar un mayor compromiso por parte de los estudiantes (Oliva, 2016). La gamificación no pretende que todo el peso de la estrategia esté en el juego, sino más bien en una serie de factores como la actitud y entusiasmo del docente; el clima del aula; la relación entre estudiantes; los aprendizajes basados o no en la realidad, aprendizajes significativos; el reconocimiento del esfuerzo (Gil y Prieto, 2019). En la gamificación se reemplazan las calificaciones por niveles, el aprendizaje se mide por la cantidad de logros y niveles adquiridos, la motivación del participante depende del sistema de recompensas. Los estudiantes se divierten al completar los objetivos del juego (Oliva, 2016). Otros autores (Canalicchio y Valenzuela, 2021, Ospina et al., 2022) indican que la gamificación permite mejorar el rendimiento académico, las tasas de aprobación, la permanencia, baja la deserción y se eleva el promedio de las calificaciones.

Un estudio de Lozada y Betancourt (2017) señala que el uso de la gamificación es aún novedoso en el contexto universitario, sin embargo, se espera que siga teniendo mayor presencia y que se generen investigaciones para medir la interacción enseñanza-aprendizaje. Otra conclusión del estudio indica

2022



que resulta interesante analizar la evolución del uso de juegos en el corto plazo, sobre todo, en lo relacionado con su efecto y resultados frente a su uso y aplicación.

Ante la necesidad de innovar educativamente surge la idea de incorporar la gamificación en uno de los talleres que ejecuta la DAAS de la UCT buscando con ello mejores resultados académicos y niveles de satisfacción en el aprendizaje de los estudiantes. En el siguiente apartado se aborda con mayor detalle la estrategia.

2. Antecedentes

Los talleres académicos de la DAAS son una instancia de acompañamiento que se coordina con los docentes a cargo de asignaturas que requieren fortalecer competencias, en el caso de la presente experiencia en la temática en Normas de Referencia APA 7. La finalidad del taller radica en que los estudiantes mejoren la calidad y la rigurosidad científica en sus trabajos de investigación, y por ende obtengan mejores calificaciones.

Citar y referenciar es complejo para los estudiantes, presentan serias complicaciones al momento de utilizarlas en los diferentes textos académicos, solo un 6% domina a cabalidad la normativa (Albán et al., 2022). Ante ello, es necesario que se fortalezca la redacción académica en la universidad, de esta forma se logrará generar trabajos de calidad que contribuyan al aprendizaje y al éxito académico.

Para facilitar el proceso de aprendizaje en normas de referencias y generar una mayor motivación en los estudiantes se decidió innovar en la metodología del taller agregando juegos para practicar las citas y referencias, así como lo están realizando otras universidades en Latinoamérica como es el caso de la Universidad Javeriana de Colombia con el apoyo de la plataforma de juegos educativos Educaplay. La gamificación permite a los estudiantes elevar sus niveles de motivación, mejorar su capacidad de atención, a su vez con la integración de los dispositivos móviles aumenta el interés y la participación estudiantil. Así también, la construcción colectiva del conocimiento, la interacción en el aula, actividades lúdicas, y alcanzar mejores resultados académicos (Gil y Prieto, 2019). Generar aprendizaje en el aula requiere de elementos y actores presentes dispuestos a originar cambios tanto cognitivos como emocionales que permitan el avance curricular oportuno de los estudiantes (Bargaleta y Caamaño, 2018).

El objetivo del presente escrito es describir la práctica de gamificación como innovación educativa en un taller académico, y como objetivos específicos: Caracterizar los aspectos del proceso de gamificación utilizados en el taller; Identificar los principales elementos del juego utilizado; e Identificar el nivel de satisfacción de los estudiantes que vivieron la experiencia de la gamificación.

3. Metodología del Taller

El taller tiene una duración de 1 hora y 30 minutos, comienza con la definición de las Normas APA y su utilidad en la investigación científica y en la academia. Luego se entrega la definición de citas y los diferentes tipos (textuales de menos de 40 palabras y más de 40 palabras) y el parafraseo. Posteriormente se indica cómo citar tablas y figuras, para luego pasar a establecer la diferencia entre cita y referencia bibliográfica, se hace un alto y comienza la gamificación al introducir el primer juego

2022



sobre identificación de citas con 4 preguntas tipos test donde los estudiantes deben reconocer el tipo de citas y los errores. Los estudiantes acceden a los juegos a través de su teléfono celular escaneando el código QR proyectado. A continuación, se trabaja en la construcción de referencias según el recurso bibliográfico, el primero de ellos es la referencia tipo artículo y se introduce el juego de ordenar una referencia, y así sucesivamente con libro, tesis, informe y página web. Al finalizar se entrega el material del taller (infografías, plantilla de trabajos, links con juegos) vía código QR, y una encuesta para evaluar la satisfacción con respecto al taller.

Cabe destacar que los talleres se llevan a cabo en hora presencial, se realizan por solo una vez en la asignatura con la que se coordinó la ejecución. El plus del taller es dejar abierta la invitación a los estudiantes para reforzar los contenidos en asesorías académicas personalizadas.

4. Resultados

Los talleres de Normas de Referencia APA 7 se realizan desde el año 2021 hasta la fecha, ya se cuenta con un total de 83 talleres ejecutados en las diversas carreras de la UCT con un total de 1099 participantes ver tabla 1. La tabla 2 presenta un resumen con las principales temáticas abordadas en el juego, la cantidad y promedio de jugadas. En el Apéndice I se encuentra el formato de los juegos utilizados, para el caso de la práctica de referencias el juego consistía en ordenar una referencia con 2 intentos y tiempo establecido, con respecto a la actividad de identificador de citas ver Apéndice II, el juego se llevaba a cabo a través de preguntas tipo test con respuesta de alternativas con dos intentos y tiempo por jugador.

Tabla 1 Cantidad de participantes en los talleres por carrera y año

Carreras	Año 2021	Año 2022
Educación de párvulos	27	62
Derecho	128	-
Terapia ocupacional	2	-
Bachiller en ciencias y humanidades	28	187
Trabajo social	2	22
Geografía	8	-
Agronomía	58	54
Nutrición y dietética	25	-
Sociología	3	-
Escuela de talentos pedagógicos	1	-
Diseño	55	-
Kinesiología	8	139
Licenciatura en artes visuales	2	-
Pedagogía en educación física modalidad: prosecución de estudios	19	-

2022



Carreras	Año 2021	Año 2022
Educación de párvulos	27	62
Derecho	128	-
Terapia ocupacional	2	-
Bachiller en ciencias y humanidades	28	187
Trabajo social	2	22
Geografía	8	-
Agronomía	58	54
Nutrición y dietética	25	-
Pedagogía en educación física	42	-
Pedagogía en educación diferencial con Esp.en N.E.E.T. y deficiencia mental	18	-
Pedagogía en inglés	10	-
Pedagogía en educación básica con mención	12	-
Ingeniería en recursos naturales renovables	17	6
Pedagogía en lengua castellana y comunicación	12	-
Carrera de plan de orientación	4	2
Psicología	8	23
Educación de párvulos modalidad: prosecución de estudios	16	8
Licenciatura en filosofía	2	-
Pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales	3	-
Pedagogía en religión modalidad paralela	1	-
Pedagogía media en ciencias naturales y biología	4	-
Pedagogía media en matemáticas	41	17
Ingeniería civil plan común	1	-
Geología	1	-
Traducción inglés-español	1	-
Programa propedéutico	1	4
Terapia ocupacional	2	-
Contador auditor	1	-
Arqueología	1	-
Administración pública	11	-
Total de estudiantes	575	524

Nota. elaboración propia.

2022



Tabla 2 Temática y cantidad de jugadas

Temática Juego	Cantidad de jugadas
Referencia de un Artículo Científico	394
Referencia de un Libro	815
Referencia de Tesis	355
Referencia de Informe	300
Referencia Página Web	270
Identificador de Citas	733
Total	2867
Promedio de Jugadas	477

Nota. elaboración propia.

Al finalizar el taller se procedía a evaluar el nivel de satisfacción, utilizando un cuestionario estandarizado y establecido por la DAAS de cuatro preguntas con respuesta tipo Likert de cinco puntos que iban desde el “Muy insatisfecho” hasta “Muy Satisfecho”, también se solicitó calificar el taller con nota del 1 al 5, en la Tabla 2 se indican los resultados de la encuesta, la experiencia fue evaluada significativamente.

Tabla 3 Encuesta de Satisfacción aplicada a través de la plataforma Survey Monkey

Desempeño de los/as profesionales que realizaron la actividad.	Contenidos y/o temáticas abordadas en esta instancia.	Aporte del taller a mi formación profesional.	El taller me ayudó a fortalecer contenidos, competencias y habilidades que identifico como débiles en mí.	¿Cómo calificas el taller recibido? Del 1 al 5
90%	92%	88%	100%	Promedio
Muy Satisfecho	Muy Satisfecho	Muy satisfecho	Indicó que sí	4.9

Nota. elaboración propia. <https://es.surveymonkey.com/r/TalleresAcademicos2021>

La encuesta de satisfacción contaba además con un espacio para sugerencias o comentarios sobre el taller, entre las respuestas más representativas los estudiantes manifestaron que: “Fue un taller muy provechoso y aclaró varias dudas en cuanto a las normas APA. Además, fue una jornada muy dinámica y lúdica”; “Muy didáctico y fácil de comprender me ayudó a responder varias preguntas

2022



que tenía sobre las citas”; “Muy buen taller, aprendí bastante de citas que no sabía cómo aplicarlas”; “Buenos ejercicios y explicación clara. Me pareció muy práctico que en la presentación incluyera juegos”; “Me encanto el taller, me gustó la dinámica que hubo a la hora de poder ejercitar mientras realizamos la clase, muy práctico para poder aprender”; “El taller estuvo súper bueno pues me di cuenta de mis debilidades y de los puntos que debo ir mejorando, por lo que sería bueno repetir instancias en las cuales se aborde las normas APA”.

5. Conclusiones

La experiencia de innovación educativa ha resultado de utilidad, la idea de usar gamificación en los talleres ha sido bien valorada por los estudiantes. Sin embargo, falta por evaluar la interacción enseñanza-aprendizaje y la evolución del uso de juegos en el corto plazo, así también los efectos y resultados frente a su uso y aplicación (Lozada y Betancourt, 2017).

Con el avance de la experiencia resulta necesario ir aportando nuevos elementos a los juegos, no solo sobre citación o referencias, sino también sobre otros aspectos de la redacción científica, y diferenciándolos según facultad y/o disciplina. Así también, ir buscando complementar las acciones en conjunto con los docentes a cargo de las asignaturas.

Al ser una experiencia que se ha masificado, lleva a repensar nuevas formas de evaluación que permitan medir el impacto de la gamificación y el aporte a la permanencia universitaria, el rendimiento académico, los niveles de motivación y el aprendizaje significativo que reporta la literatura sobre el uso de gamificación (Canalicchio y Valenzuela, 2021, Ospina et al., 2022).

En relación a lo anterior, también se hace necesario evaluar la opinión de los docentes a cargo de las asignaturas que solicitan el taller, con la finalidad de establecer una comunicación activa entre los actores participantes y así potenciar los procesos académicos con éxito (Espinosa, et al., 2020).

Logrando abordar los puntos ya mencionados, se podrá evaluar cuantitativamente el real impacto y la efectividad del uso de gamificación y la incidencia en la permanencia universitaria. Un desafío será el correlacionar la motivación de los estudiantes y la permanencia universitaria con el uso de gamificación, así como los estudios que se señalaron en Gil y Prieto (2019). Finalmente, una futura investigación debería permitir evaluar los puntos señalados anteriormente y observar como la gamificación logra generar en los estudiantes: motivación, curiosidad por aprender más y permanecer en la educación superior.

Referencias

- Albán, G., Balón, G., Campos, M., Clemente, L., Choez, I., Santistevan, M., y Santos, C. (2022). Diagnóstico de la redacción académica en estudiantes de la carrera de educación inicial de la universidad estatal península de Santa Elena. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 2389-2405. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1656
- Barbagelata, M., y Caamaño, C. (2018). Taller de aprendizaje activo en aula para el desarrollo de habilidades requeridas para un rendimiento efectivo en educación superior. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2039>
- Canalicchio, P. y Valenzuela, M. (2021). Ludificación en la educación universitaria. Cómo aprovechar la omnicanalidad y las TIC en épocas de aislamiento. *Hologramática*, 2(35), 3-48. http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1956/holo35_vol2_pp3_48.pdf

2022



Espinosa, J., Hernández, J., y Mariño, L. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica, 39(1), 88-97. https://www.revistaavft.com/images/revistas/2020/avft_1_2020/16_estrategias.pdf

Gil, J., y Prieto, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. Ensayos Pedagógicos, 14(1), 91-121. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/11851/16106>

Lozada, C., y Betancourt, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. Revista Ingenierías Universidad de Medellín, 16(31), 97-124. <https://www.redalyc.org/journal/750/75055115006/html/>

Martínez, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. Opción, 33(83), 252-277. <https://www.redalyc.org/journal/310/31053772009/html/>

Oliva, H. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto universitario educativo. Realidad y Reflexión, 16(44), 29-47. <https://www.researchgate.net/publication/317060229>

Ospina, C., Ceballos, Y., y Moreno, J. (2022). Revisión Sistemática de Literatura (RSL) sobre la aplicación de los juegos serios en cursos de ciencias básicas para la modalidad virtual como estrategia para mejorar el índice de permanencia estudiantil. DYNA, 89(222), vol. 89, n.º 222, 136–144. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/dyna/article/view/101834>

Páramo, C. (2020). Gamificación e innovación educativa: apuntes para la práctica. Revista Conrado, 16(1), 241-248. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1547/1531>

2022



Apéndice I: Juego de ordenar una referencia

VIDAS 5 PUNTOS 0

Referencia Tesis

1 / 1

¿Cuál es la forma correcta de referenciar una tesis?

https . 10324 . (M) . uvadoc . [uva . handle] . Tesis^Doctoral :// 2011 .
Universidad^de^Valladolid . El^sensacionalismo^mediático / es / 891 / Redondo

01:45

Apéndice II: Juego de Identificación de citas

Ejercicios Citas

100 PUNTOS

05:46 TIEMPO

2. Ejercicios Citas

¿Cuál de las siguientes es una cita correcta según APA?

☐ En un estudio reciente sobre el COVID-19 en Chile (Suárez, 2020), se encontró que.....

☐ En un estudio reciente sobre el COVID-19 en Chile (Suárez, 2020, p.p 122), se encontró que ...

☐ En un estudio reciente sobre el COVID-19 en Chile (Suárez ,2020:122), se encontró que...

Anterior 2/4 Siguiente

2022



IMPACTO DE LOS GRUPOS DE ESTUDIO AUTÓNOMO -GEA- COMO ESTRATEGIA DE PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE MEDELLÍN. ANÁLISIS CUALITATIVO

Juan Carlos Ochoa B, Universidad Nacional de Colombia, jcochoa@unal.edu.co
Martha Isabel Cortés O, Universidad Nacional de Colombia, micorteso@unal.edu.co
Juan David García G, Universidad Nacional de Colombia, judgarciago@gmail.com
Brayan Alexis Rubio F, Universidad Nacional de Colombia, barubiof@unal.edu.co

Resumen.

Con el propósito de mejorar las tasas de aprobación de las asignaturas de mayor repitencia en la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) y, en consecuencia, disminuir el abandono por causas académicas no voluntarias; la Universidad puso en marcha el programa de Grupos de Estudio Autónomo (GEA). Los GEA fomentan el desarrollo de la autonomía y el éxito académico en los estudiantes a través del acompañamiento y la interacción entre estudiantes, pares-tutores y docentes.

En este trabajo se expone la metodología de la evaluación de impactos y resultados de los en la Sede Medellín de la Universidad Nacional de Colombia. Los datos corresponden a los siguientes periodos académicos: 2019-2S, en el cual se implementan los GEA de forma presencial, y los periodos 2020-1S, 2020-2S y 2021-1S en escenarios virtuales debido a la emergencia sanitaria mundial producida por la COVID-19. Es importante aclarar que un período corresponde a un semestre de estudio, por consiguiente, su denominación “S” hace referencia al primer o segundo semestre del año (1S o 2S).

El principal producto de los GEA son las tutorías de acompañamiento académico que realizan los pares-tutores a los estudiantes, en las diferentes áreas y asignaturas, especialmente las de mayor repitencia, y que se han desarrollado en ambientes de educación presencial y virtual. Inicialmente, en el 2019-2S, se apoyaron a los estudiantes en 7 cursos; posteriormente, y de acuerdo con los datos obtenidos de repitencia y solicitud de algunos docentes, se ofrecieron otros nuevos. Durante el periodo 2020-1S, el programa acompañó 13 asignaturas. Por último, durante el 2020-2S se incorporó al programa las células en la asignatura de Cálculo Diferencial, que constituyen una estrategia de acompañamiento para grupos de trabajo colaborativo.

La evaluación del programa permite implementar acciones de mejora y optimización de recursos, y aunque la evaluación utilizó metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), en este texto solo se hará referencia a la metodología cualitativa de investigación y los resultados encontrados.

Palabras clave: Abandono, Alta Repitencia, Acompañamiento Académico, Enseñanza, Aprendizaje.

2022



1. Introducción

Este trabajo hace parte de los resultados del proyecto de inversión 399: “*Transformación pedagógica, calidad académica e innovación en el aula de clase*” de la Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, y está orientado a la evaluación del impacto que tiene el programa denominado Grupos de Estudio Autónomo (GEA) en la permanencia estudiantil.

La evaluación de impacto y resultados del programa GEA toma los periodos académicos: 2019-2, periodo académico presencial, y los periodos 2020-1, 2020-2 y 2021-1, periodos académicos virtuales por razón de las medidas sanitarias implementadas como consecuencia de la pandemia de la COVID-19. La evaluación consideró una visión global del contexto, las acciones y los actores involucrados en el programa GEA; así mismo, utilizó herramientas cuantitativas y cualitativas de evaluación de impacto con el fin de abordar holísticamente este programa de apoyo académico. En este texto solo se expondrán las variables cualitativas y los resultados encontrados.

La evaluación adquiere importancia dada la magnitud operativa y financiera que ha entrañado la ejecución del proyecto de inversión 399, pero sobre todo porque la Universidad Nacional de Colombia ha promovido un modelo de acompañamiento académico centrado en los estudiantes y basado en lineamientos pedagógicos, en donde se fortalecen los programas de bienestar y de apoyo académico. En particular, se espera que los hallazgos de la evaluación ayuden a la Universidad en la toma de decisiones con respecto a la continuidad de los GEA, su replicabilidad y sus oportunidades de mejora.

El rendimiento y la permanencia de los estudiantes está asociada, principalmente, con tres factores. Primero, el ambiente familiar que incluye las características dinámicas de la familia, entendidas como la relación del estudiante con el entorno familiar, y las características estructurales de la familia, que incluye, entre otros, el ingreso familiar, el acceso a bienes culturales y de carácter académico y la estructura de la familia (Beneyto, 2015). Segundo, el ambiente escolar, universitario en este caso, en que se incluye, entre otros, el acceso a recursos para el aprendizaje, la calidad de los docentes y los programas académicos, los programas de apoyo académico, así como el relacionamiento del estudiante con todos los recursos y personas que componen el ambiente universitario. Tercero, las capacidades y aptitudes individuales e intrínsecas del estudiante (García-González & Skrita, 2019).

Arco-Tirado, et al. (2011) usan un enfoque experimental en 141 estudiantes en la Universidad de Granada, España, con el fin de analizar el impacto de un programa de tutorías con contenidos de planificación de tiempo y estrategia de gestión y aprendizaje, sobre diferentes variables académicas. Los autores encontraron que el grupo que recibió aleatoriamente las tutorías presenta mayor rendimiento que el grupo control en términos del promedio académico, estrategias de aprendizaje y menor deserción académica. También es interesante que el programa de tutorías tuvo un efecto positivo sobre los tutores, estudiantes de posgrado en este caso, quienes aumentaron sus estrategias de aprendizaje y sus habilidades sociales (Arco-Tirado, et al., 2011).

Con una muestra de más de 300 estudiantes, en que 150 de estos pertenecen al grupo tratamiento, el estudio de Larose, et al. (2011) estudia el impacto de un programa de mentoría académica sobre las tasas de deserción para estudiantes de ciencias e ingeniería. Los resultados muestran que los estudiantes tratados presentan mayores niveles de motivación y menores tasas de deserción que los estudiantes no tratados.

2022



En la evaluación realizada en el Beacon Program del South Texas College se estudia el impacto de un programa de mentoría que combina tanto de herramientas de bienestar como herramientas académicas para disminuir la deserción académica en una Universidad local de Texas, Estados Unidos. Por medio de una evaluación experimental, los autores encontraron que el programa tuvo un efecto positivo sobre la tasa de deserción, pero no tuvo un efecto estadísticamente significativo sobre la asistencia presencial a las clases o la tasa de aprobación de las asignaturas (Visser, et al., 2011).

En Colombia, se registran esfuerzos por entender el impacto de los programas de tutorías académicas sobre otras variables educativas. Por ejemplo, usando un modelo de diferencias en diferencias, Galvis (2016) encuentra una asociación directa entre la participación en programas de tutoría académica de la Universidad de Santander (UNDES) y las tasas de aprobación y nota final de las asignaturas de los primeros semestres. En la misma línea, Merli, et al. (2017) realizan un análisis con regresiones logísticas y cuantílicas para estimar el impacto de la asistencia a tutorías académicas en la UNDES sobre las notas obtenidas por los estudiantes. Así, los autores hallan que quienes asisten a tutorías académicas tienen entre 1,9 y 2,8 veces más posibilidades de aprobar el curso que un estudiante que no está en el programa, además, encuentran que el efecto de las tutorías es mayor en los estudiantes que tienen notas iniciales más bajas (bajos rendimientos académicos).

La Universidad Católica de Colombia también tiene un programa de acompañamiento académico para reducir la deserción y aumentar el rendimiento académico de los estudiantes. Por medio de un estudio de correlaciones a más de 13.345 estudiantes matriculados, Esquivel y Bolívar (2018) hallan una correlación positiva entre la asistencia a las tutorías y el rendimiento académico y permanencia en la universidad de los estudiantes.

De aquí la importancia de contar con el seguimiento y apoyo académico de los estudiantes, especialmente en aquellas asignaturas que son de alta repitencia. Los GEA son el modelo que ha usado esta universidad para lograr el impacto requerido en la disminución de las tasas de abandono académico y mejorar el tiempo de graduación.

1.1. Grupos de Estudio Autónomo (GEA)

Los GEA, como su nombre lo indica, son grupos pequeños de estudiantes que acompañados por un par tutor, estudiante de altas calidades académicas y disposición pedagógica, se reúnen para desarrollar actividades de aprendizaje en un tema específico. De acuerdo con el marco normativo y conceptual del programa GEA, se identifican los siguientes objetivos:

- Apoyar el desarrollo de la autonomía y la construcción de estrategias que promuevan el aprendizaje significativo y el éxito académico en los estudiantes de la Sede, a través del acompañamiento académico y la interacción entre estudiantes, pares-tutores y docentes.
- Consolidar un sistema de acompañamiento académico que favorezca las condiciones de permanencia y de egreso de los estudiantes de la Sede.
- Acompañar el desarrollo del A.R.T.E. por parte del estudiante, fomentando la construcción de su autonomía.

Es así como se da un giro hacia la construcción de una cultura de estudio autónomo a través de la estimulación y la promoción de una forma de trabajo que le permite al estudiante llegar a la respuesta

2022



por sí mismo, y donde el rol del par-tutor ya no es el de responder una inquietud específica, diseñar un taller o dictar una clase, sino el de propiciar una relación horizontal de diálogo con el estudiante. Es muy importante además resaltar que este trabajo parte de la necesidad de estimular el aprendizaje significativo a través de preguntas que promueven el pensamiento reflexivo, la búsqueda autónoma de herramientas de aprendizaje y el trabajo colaborativo.

1.2. Grupos de Estudio Autónomo (GEA) en la Sede Medellín de la Universidad Nacional de Colombia

Algunos datos que justifican la creación del programa GEA en la Sede Medellín señalan que: “La tasa de deserción promedio acumulada al primer trimestre de 2019 se ubicó en el 53.2% (dato tomado de SPADIES - Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior). Adicionalmente, tomando como base de un muestreo la cohorte 2013-2, encontramos que una vez cursado 10 períodos académicos, promedio de semestres normativos requeridos para la finalización de un plan de estudios en la Sede Medellín, sólo el 4% se ha graduado, el 52% aún se encuentra activo en la institución y el 44% abandonó. Adicionalmente, se encontró que el 62.8% de la deserción se debe a causales de tipo académico, que con acompañamiento adecuado y seguimiento constante podría ser contrarrestado” (Dirección Académica Sede Medellín, 2019).

Durante el periodo académico 2019-2 los GEA se enfocaron en 7 asignaturas, con un total de 4416 estudiantes⁴² inscritos que tomaron, en promedio, 1,39 asignaturas (5,38 créditos) cada uno. En el periodo académico 2020-1 se focalizaron 5 asignaturas con 1346 inscritos que tomaron, en promedio, 1,42 asignaturas (5,23 créditos) cada uno. Durante el semestre 2020-2 se focalizaron 9 asignaturas con 7080 inscritos que tomaron, en promedio, 1,43 asignaturas (5,82 créditos) cada uno. Finalmente, el semestre 2021-1 focalizó 13 asignaturas con 8527 inscritos que tomaron, en promedio, 1,73 asignaturas (6,67 créditos) cada uno (ver Tabla 2).

1.3. Estrategia general de evaluación del programa

La evaluación del programa GEA tuvo lugar en los meses de junio a noviembre del año 2021 se planteó en tres fases que a continuación se describen:

- Fase 1. Planteamiento: En esta primera etapa se hizo la contextualización del programa GEA en la Sede Medellín, se identificaron sus objetivos, espacios, tiempos y actores involucrados.
- Fase 2. Desarrollo: En esta etapa el equipo llevó a cabo las actividades planteadas en el plan de trabajo para construir cada uno de los productos o entregables previamente acordados, los cuales debían ser el resultado de la implementación metodológica de los instrumentos y materializan la inversión de esfuerzos y recursos.
- Fase 3. Seguimiento: El seguimiento fue una etapa transversal y atemporal que se desarrolló desde el inicio hasta el final del proyecto de evaluación, no se dio en un momento específico.

⁴² Incluye tanto estudiantes inscritos como estudiantes que cancelaron las asignaturas GEA durante el periodo académico.

2022



El objetivo general de la evaluación fue identificar los resultados e impactos del programa GEA en la comunidad universitaria en ambientes educativos presenciales y virtuales que tuvieron lugar durante los períodos académicos 2019-2S a 2021-1S en la Sede Medellín.

Los objetivos específicos de la evaluación fueron:

1. Caracterizar a la población de estudiantes y de pares-tutores del programa GEA.
2. Identificar la relación del programa GEA con el desempeño académico de los estudiantes y con las tasas de repitencia y deserción.
2. Identificar los efectos del programa GEA sobre la experiencia universitaria y sobre los intereses profesionales de estudiantes, pares-tutores y coordinadoras del programa.
3. Establecer la forma en la que estudiantes, pares-tutores y coordinadoras del programa GEA transmiten y apropian los principios A.R.T.E.
4. Conocer la percepción de los docentes frente a la interrelación de sus clases y las tutorías del programa GEA.

2. Evaluación de resultados: metodología cualitativa

En la metodología cualitativa se buscó indagar por las experiencias, percepciones y aprehensiones de quienes asisten, acompañan y lideran el programa GEA en la Sede Medellín. Por esta razón, se utilizaron tres enfoques metodológicos: análisis etnográfico, análisis fenomenológico y análisis de contenido. El instrumento utilizado en cada uno de los enfoques fue: observaciones a tutorías, entrevistas individuales y grupales y revisión documental, respectivamente.

Desempeño académico

Estudiantes y tutores, e incluso algunos docentes, concuerdan en que el programa GEA tiene una gran influencia en el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes.

“Para mi si impactan mucho los GEA porque incluso uno se da cuenta que los estudiantes que van desde el principio le agradecen a uno y pues les va muy bien y logran entender todos los conceptos y como la materia es tan relacionada con lo que se ve al principio, ellos como que van empezando a relacionar esas cosas que ya habían visto como para el primer parcial, con lo del cuarto y uno ve que si han empezado como aprender y a comprender bien los conceptos que se ven en la materia”. (Entrevista a par tutora, septiembre 2021).

“El rendimiento académico subió y yo propongo que parte de ese aumento es debido precisamente a los GEA” (Entrevista a docente, septiembre 2021).

Los mismos estudiantes manifiestan que acuden al programa a causa de dificultades académicas, muchas veces heredadas de una mala formación escolar, por lo que el programa GEA es una gran oportunidad para suplir esas carencias y enfrentar las exigencias de la universidad, especialmente en esas asignaturas que se consideran más difíciles.

2022



“Cuando asistía a todas las asesorías o todos los talleres que planeaban en Gea para un parcial, repasar para un parcial o para abordar como todos los contenidos de cierto capítulo en esos parciales siempre me iba mucho mejor que en los que yo no asistía”. (Entrevista a estudiantes, octubre 2021).

Hábitos de estudio

Tutores y estudiantes consideran que muchos estudiantes llegan a la universidad y a las tutorías con dificultades académicas de base, y manifiestan que el acompañamiento con los GEA aporta notoriamente en la adquisición de hábitos de estudios.

“Yo pienso que sí, la verdad, más que todo en términos de cómo de manejo del tiempo y organizar horarios de estudio.” (Entrevista a estudiantes, octubre 2021).

Es interesante que los estudiantes manifiestan que la posibilidad de asistir a GEA de manera virtual, en con horarios fijos preestablecidos, generaba en sí mismo un hábito de estudio al ya disponer frecuentemente de ese espacio de tiempo para asistir a la tutoría a resolver las dudas y actividades de las asignaturas.

Desde el nivel directivo, el interés está en conseguir que los estudiantes adquieran y mejoren los hábitos de estudio, pues se considera que en la clave de la permanencia al permitirle al estudiante contar con más herramientas para sortear las diferentes dificultades que le plantean las asignaturas de su programa curricular.

Algunos estudiantes mencionan que los GEA fueron un factor determinante para permanecer en la universidad. Extractos de una entrevista dice:

“Influyó bastante en como yo me siento con los cursos porque gracias al programa he aprendido bastante o puedo repasar mucho de lo que aprendo en clase y eso me ha ayudado a mantenerme firme con el programa y seguir adelante con los demás cursos.” (Entrevista a estudiantes, octubre 2021).

El efecto de los GEA sobre los hábitos de estudio parece estar cada vez más consolidado pues incluso los docentes están notando que los estudiantes que participan en los GEA muestran mejores hábitos de estudio en comparación a los que no asisten.

“Ellos han adquirido unos hábitos de estudio, que no sé si sea por su manera de ser o por el GEA, porque uno finalmente es un conjunto de cosas, pero si he notado que aquellos que participan activamente en los GEA y mis tutorías normalmente son estudiantes con mejores hábitos de estudio”. (Entrevista a docente, octubre 2021).

Autonomía

De manera similar y relacionado a lo que sucede con los hábitos de estudio, hay una intención explícita por parte de los tutores de conseguir que los e adquieran habilidades de estudio basadas en el aprendizaje autónomo como estrategia que aporte a su permanencia.

2022



“Cuando el tutor lleva a cabo la tutoría como debería hacerlo, fomenta la autonomía porque le está enseñando a identificar primero los conceptos previos donde está flojo e identificando los errores como te comenté hace un rato, segundo a resolver ellos mismos, ir intentando resolver ellos mismos los ejercicios” (Entrevista a par tutor, octubre 2021).

La transversalidad de la autonomía como objetivo y herramienta de formación, se ha logrado gracias a que todos los actores creen y practican los principios por lo que abogan, por lo que la autonomía no solo valorada, sino que también es practicada por la dirección académica. Así como lo menciona el director de la dependencia.

“Desde mi experiencia personal soy más tendiente a fortalecer la autonomía en el aprendizaje que a dictar clase como sabedor incuestionable de saberes...”. (Entrevista a directiva, octubre 2021).

Así mismo, desde la coordinación también se hace un esfuerzo por mostrarle a los estudiantes la importancia de tener autonomía en el contexto universitario, y a brindarle todas las herramientas posibles para que, de la mano del tutor, puedan progresivamente hacerse autosuficientes en la conducción de sus trayectorias académicas

“Lo otro es que ellos también se dan cuenta que no sólo es ir a clase, o la asesoría es todo lo que implica ser universitario en donde el asunto de la autonomía pues cobra un valor fundamental” (Entrevista a coordinadoras, octubre 2021).

Como ya se había mencionado, los estudiantes usan el espacio de la tutoría para estudiar y realizar talleres y diferentes actividades académicas, y allí aprovechan para fijarse sus propias metas de estudio, y así van adquiriendo cierta autonomía al tiempo de que cuentan con el apoyo de un tutor que está disponible para ayudar a resolver dudas.

“Si, porque me pongo pequeñas metas a la hora en la que estudio, si estoy en una tutoría y resuelvo un ejercicio entonces los tutores me plantean que me quede en la misma tutoría y siga trabajando en ella por si en algún otro momento dentro del horario de la tutoría me surge alguna duda entonces eso hace que uno sea mucho más autónomo y sea mi hora de estudio justo en ese momento” (Entrevista a estudiantes, octubre 2021).

3. Conclusiones

En general, el programa de GEA se percibe como positivo y aporta al mejoramiento de los hábitos de estudio y rendimiento académico de los estudiantes.

Es importante señalar que los tutores han debido enfrentar una serie de dificultades y oportunidades relacionadas con el tema de la virtualidad, mencionando una facilidad respecto a las herramientas de estudio disponibles pero una dificultad para mantener una comunicación natural y efectiva con los tutorados. También la reflexión hecha alrededor de la idea de estudio autónomo y la forma en que está impacta en el desarrollo personal de los estudiantes como pares tutores y en formación. Dicho ejercicio crítico también ha servido para cuestionar los procesos de aprendizaje y al mismo tiempo pensar en la forma de adaptar estos procesos a las particularidades de cada estudiante.

2022



Algunos de los aspectos positivos reconocidos por los tutores, es la preocupación por hacer un acompañamiento más integral de los estudiantes, tratando de resolver dudas respecto a cronogramas y aspectos institucionales a los cuales muy a menudo se veían enfrentados los y las estudiantes que solicitaban las asesorías. También se destaca la preocupación por cumplir con el propósito general de los GEA, es decir la promoción de un estudio autónomo por parte de los tutorados, pensando en las herramientas que mejor ayuden a los estudiantes en la búsqueda de información y comprensión de temas.

Referencias

- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Fernández-Balboa, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, 62(6), 773-788.
- Beneyto, S. (2015). Entorno familiar y rendimiento escolar. Logroño: Universidad de la Rioja
- Dirección Académica Sede Medellín (2019). Proyecto de inversión 399: Transformación pedagógica, calidad académica e innovación en el aula de clase. Banco de Proyectos Universidad Nacional de Colombia: BPUN.
- Esquivel, A. P. C., & Bolívar, D. C. P. (2018). Evaluación del Impacto de las tutorías académicas en el desempeño y la permanencia de los estudiantes en la Universidad Católica de Colombia: Estudio correlacional. En Congresos CLABES.
- Galvis, F. C. A., Pulido, M. P., Merli, G. O., & Castellanos, W. O. (2016). Efecto de las tutorías en el desempeño académico en estudiantes del ciclo básico, Universidad de Santander (UDES), Colombia. En Congreso CLABES.
- Garcia-Gonzalez, J. D., & Skrita, A. (2019). Predicting Academic Performance Based on Students' Family Environment: Evidence for Colombia using classification trees. *Psychology, Society, & Education*, 11(3), 299-311.
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F., Godin, F., ... & Deschênes, C. (2011). Academic mentoring and dropout prevention for students in math, science and technology. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 419-439.
- Merli, G. O., Pulido, M. P., Galvis, F. A., & Perazzi, J. R. (2017). ¿Puede un programa de tutorías mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios? *Revista Innovaciencia*, 5(1), 4-16.
- Visher, M., Butcher, K. F., & Cerna, O. S. (2011). Guiding Math Students to Campus Services: An Impact Evaluation of the Beacon Program at South Texas College. Society for Research on Educational Effectiveness. Disponible en: https://www.academia.edu/28486745/Guiding_Math_Students_to_Campus_Services_An_Impact_Evaluation_of_the_Beacon_Program_at_South_Texas_Coll

2022



INNOVANDO EN NUEVAS METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS III: “APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCIÓN Y EXPLICACIÓN DE PROBLEMAS (ABREP)”

Álvaro Jiménez Figueroa, Universidad Católica de Temuco, ajimenez@uct.cl

Resumen:

Desde el año 2018, en vista de la alta reprobación histórica en los cursos de física para la facultad de ingeniería en la Universidad Católica de Temuco (UCT), la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS), se ha articulado con el Departamento de Ciencias Matemáticas y Físicas (DCMyF), con la finalidad de implementar estrategias que permitan el logro de aprendizajes significativos y desarrollo de competencias en los estudiantes. Esto, además, contribuye a la disminución del abandono, la deserción, y al fortalecimiento de habilidades que permiten enfrentar los cursos posteriores. Previo a la pandemia del COVID-19, se había logrado ejecutar un sistema de talleres, tutorías pares y consultorías, que estuvieron ligadas a una videoevaluación en la cual los estudiantes debían lograr la creación, desarrollo y explicación de diversos problemas, siendo evaluados de forma sumativa, pero también y más importante, formativa. Todo esto, en torno al canal de youtube, “Cuaderno de Física”, que tenía como meta, poder publicar los vídeos de los estudiantes que hubiesen obtenido calificaciones destacadas.

En el año 2020, el confinamiento producido por el COVID-19 obligó a realizar adecuaciones en la estrategia. Durante el periodo 2020-2021, la duración de los talleres y tutorías disminuyó a la mitad, dado que eran online, por esta razón se creó un perfil de instagram en el que sumado al canal de youtube existente, se compartieron con los estudiantes cápsulas de ejercicios resueltos, además se habilitó un número telefónico que funcionó a través de mensajería “Whatsapp” y se implementó la consultoría online, cuyo objetivo era resolver dudas específicas.

En lo que respecta a los talleres y tutorías, estas instancias fueron grabadas y alojadas en un portafolio digital que fué compartido con los estudiantes. Se continuó con la estrategia de la videoevaluación, acompañada de una retroalimentación constante, y se logró establecer los parámetros de lo que fue un periodo de transición.

El año 2022, se retomaron las acciones presenciales y los estudiantes volvieron al ritmo habitual de clases y evaluaciones, por consiguiente todo volvió a la normalidad, pero adicionalmente los canales digitales se mantuvieron, no obstante, los conocimientos previos de los estudiantes no eran los necesarios para enfrentar los desafíos académicos actuales. Lo anterior se evidencia con los resultados de aprobación del primer semestre del año 2022, donde se alcanzaron tasas de reprobación históricas lo que provocó que el equipo se replanteará una serie de factores para enfrentar el segundo semestre.

2022



Estos factores son; Primero: el cambio de la modalidad tele-educación a presencialidad; segundo: la consideración de los conocimientos previos; y finalmente, el desarrollo del pensamiento crítico.

Ante este panorama, y a raíz de un nuevo piloto implementado para el curso de física en la carrera de Ingeniería Civil Informática, se tomaron decisiones importantes con respecto a las acciones. En primer lugar, los talleres académicos fueron reemplazados por tutorías académicas, que son una vez por semana, en sesiones de dos horas, en segundo lugar la videoevaluación continua, pero ya no se lleva a cabo de manera libre, pues en esta oportunidad el profesional de acompañamiento es quien asigna los ejercicios a los grupos, los cuales deben ser entregados con anterioridad a la evaluación.

Esto, además permite una instancia de estudio y preparación antes de llevar a cabo la prueba, lo que facilita la motivación hacia la investigación y el pensamiento crítico y reflexivo. Por lo tanto, considerando las evidencias, todos los ajustes presentados se conciben evaluativamente como un proceso conducido y no como un producto por evaluación. Bajo estas cualidades, las modificaciones, se esbozan mediante la presentación del modelo: Aprendizaje basado en la explicación y resolución de problemas (ABREP).

Palabras Clave: Retención, Física para Ingenierías, Tutorías Académicas, Evaluación, Acompañamiento Académico.

1. Introducción.

El año 2020 el país de Chile fue confinado producto de la pandemia del COVID-19, por lo que los docentes debieron adaptarse a la tele-educación a través de diversas estrategias; sincrónicas y asincrónicas, no obstante, esta modalidad trajo consigo muchos desafíos y dejó a la vista las grandes falencias que posee la educación chilena, entre otras cosas, el trabajo autónomo por parte de los estudiantes.

Durante los años 2020 y 2021, las instituciones de educación superior de nuestro país optaron por la tele-educación, a su vez, la misma decisión tomaron las instituciones de educación primaria y secundaria, por lo que la naturaleza de ingreso de estudiantes a la universidad fue bastante diversa, aún entendiendo, que en sí misma la transición a la Universidad es un proceso complejo, multifactorial, que requiere del estudiante, significativos y múltiples cambios, adaptaciones, comprendiendo un periodo aproximado de dos años (Aguilar 2007). Nos encontramos entonces con estudiantes que realizaron sus dos últimos años de educación secundaria de manera presencial y su primer año de universidad online, otro grupo que realizó el último año de educación secundaria y el primer año de universidad online y también los estudiantes que realizaron sus dos últimos años de educación secundaria online y volvieron a la presencialidad el primer semestre del año 2022 con el ingreso a la educación superior.

Para las carreras de ingeniería, en más, el trabajo que respecta a la DAAS en articulación con el DCMYF de la UCT, significó un desafío mayor, ya que además de tener que implementar nuevas estrategias, se tuvieron que realizar lecturas exhaustivas de cómo abordar los cursos de primer año con la finalidad de que los estudiantes logran aprendizajes significativos. En todos los casos del ingreso de los estudiantes descrito anteriormente, constituyó un gran desafío el poder generar acciones para que aquellos que rindieron los cursos de física pudiesen lograr los aprendizajes



necesarios para su preparación académica conforme a los cursos que por malla curricular se encuentran en semestres posteriores (Física II, termodinámica, resistencia de materiales, etc).

Historia del acompañamiento académico en física para la facultad de ingeniería de la UCT:

Dentro de las aristas del acompañamiento académico, se comenzó con la articulación durante el año 2017 a través de tutorías pares y talleres académicos, sin embargo, fue entre los años 2018 y el 2019 en donde estas estrategias fueron realmente consolidadas, esto se puede evidenciar en los trabajos publicados en los congresos CLABES XIII y IX (Panamá y Colombia), que se titulan “Innovando en nuevas metodologías para la enseñanza de la física I y II”, respectivamente.

Considerando los distintos factores de riesgo de reprobación; como el perfil de ingreso diverso, las concepciones previas iniciales de los estudiantes y las falencias en las herramientas de base (principalmente matemáticas) durante estos años (2018 y 2019) se trabajó en paralelo al curso de cátedra en sesiones de talleres académicos que se realizaban semanas antes de cada evaluación en dos modalidades, la clase de ejercicios (realizada por el profesor) y la práctica guiada (instancia en donde el estudiante podía practicar y poner a prueba sus conocimientos), todo esto estaba ligado a una videoevaluación en la cual el estudiante debía inventar un ejercicio, resolverlo y explicarlo, lo que tributaba a un 20% de la nota final del curso, además de tutorías pares para el caso en que los estudiantes lo necesitasen. En este periodo la duración de los talleres y las tutorías pares era de dos horas y el vídeo debía ser entregado un día antes de cada evaluación.

Tabla 1 Resumen de la aplicación de la estrategia, desde 2018 hasta el primer semestre del año 2022

TALLERES	
Periodicidad	Una semana antes de cada evaluación
Modalidades	Talleres (clases de ejercicios, prácticas guiadas) Cápsulas de ejercicios resueltos
Horarios	Por confirmar, luego de evaluar disponibilidad horaria
Salas	Se confirman una semana antes de cada taller

VIDEO-EVALUACIÓN	
Periodicidad	1 vídeo por evaluación de cátedra
Naturaleza	Ejercicio creado, tomando como referencia los vídeos que compartió el profesor en cápsulas y talleres
Día y hora de entrega	Un día antes de la evaluación hasta las 23:59 horas
Duración	5 - 10 minutos
Forma de evaluar	Rúbrica de vídeo

Cuadro resumen de la aplicación del acompañamiento con las adecuaciones realizadas al primer semestre del año 2022.

(Fuente: elaboración propia)

2022

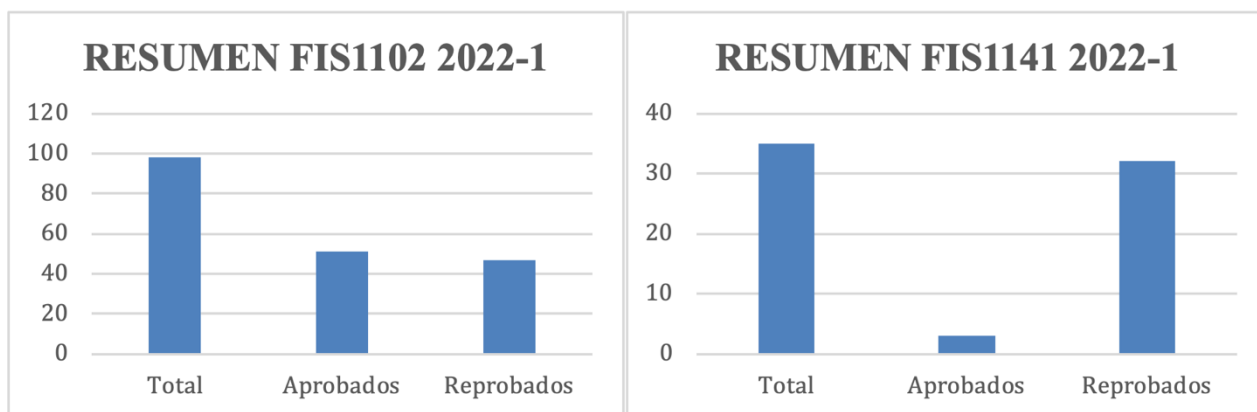


Adecuaciones en el confinamiento y regreso a la presencialidad:

El confinamiento llevó a tomar decisiones y nuevas estrategias tanto para el acompañamiento académico como para las clases de cátedra, en particular los horarios de acompañamiento y clases fueron reducidos por la alta exposición a las pantallas por parte de los estudiantes. Se continuó con la video evaluación pero ahora a su vez, y además de los talleres y las tutorías pares (que redujeron su tiempo a la mitad) se abrieron por primera vez para los estudiantes, de manera optativa, tutorías académicas, que básicamente eran lo mismo que las tutorías pares pero ahora el rol de tutor lo tenía el profesional del área de física, esto último llevó a tomar conciencia sobre la importancia que conlleva establecer un vínculo con los estudiantes, el refuerzo positivo y además la constancia y el gran poder de las actividades sostenidas en el tiempo, se cree que lo anteriormente descrito, puede entonces fortalecer el rendimiento, el sentido de la autoeficacia, satisfacción y autoestima, factores que disminuyen la probabilidad de abandono académico (Aedo, 2017).

El primer semestre del año 2022 el contexto educativo nacional volvió a las actividades presenciales con las medidas sanitarias correspondientes, por lo que se decidió volver a la aplicación de talleres y tutorías pares, continuando con la video evaluación, no obstante los resultados que se obtuvieron por parte de los estudiantes fueron altamente negativos, teniendo por primera vez en muchos años, la mayor tasa de reprobación para la asignatura de Física I en la facultad de ingeniería, paralelo a eso, se gestó el piloto de un nuevo modelo en el curso de física para ingeniería civil informática, que es la única carrera que tiene esta asignatura de manera diferenciada y distinta a las demás carreras de la facultad. El modelo implementado para la carrera de ingeniería civil informática tenía adecuaciones conforme a lo que ya se estaba aplicando en el plan común; siendo la principal el que los estudiantes ya no tenían la posibilidad de crear su problema para la videoevaluación sino que este era asignado por el profesional de acompañamiento y además la entrega se cambió para una semana antes de la prueba y no el día antes de esta, aquí fue donde se obtuvieron mejores resultados.

Figura 1 Resumen de calificaciones finales FIS1102 (ICI) v/s FIS1141 (Plan común de ingeniería)



Gráfica comparativa de la cantidad de aprobados y reprobados para los cursos de física en ingeniería civil informática v/s física I en el plan común de ingeniería civil

Fuente: elaboración propia

2022



2. Discusión y adecuaciones finales

Finalmente y a raíz del piloto implementado en el curso de física para ingeniería civil informática (ICI) se pensó en comenzar a hacer los esbozos de un nuevo modelo de enseñanza/aprendizaje, que estuviese basado en la resolución, investigación y explicación de problemas. De este modo, y relacionado a la realidad de nuestros estudiantes, post-confinamiento, el segundo semestre del año 2022 se tomó la decisión de realizar serías adecuaciones en las estrategias anteriormente descritas, entendiendo, que la naturaleza de los estudiantes que rinden los cursos es aún más diversa conforme a la línea de tiempo en que tuvieron tele-educación, además, se comprende que la evaluación logra entender mejor la complejidad de los procesos internos que involucran a los estudiantes y que además las actividades basadas en competencias que se asocian a la exploración e investigación logran un mayor desarrollo autónomo del mismo.

Aprendizaje basado en la resolución y explicación de problemas (ABREP):

Con las adecuaciones realizadas, post-confinamiento, se busca constituir a las estrategias implementadas como un modelo de enseñanza/aprendizaje, el cual lleva por nombre “Aprendizaje basado en la resolución y explicación de problemas (ABREP)”, este tiene como finalidad fomentar la capacidad resolutoria, investigativa y explicativa del estudiante, con foco en competencias académicas específicas, pero además en competencias transversales como la comprensión lectora, la expresión de ideas y la capacidad de desenvolverse en un contexto académico, además, y como fin último, el ABREP entiende que un factor muy importante y que diferencia a un profesor de excelencia es el promover el refuerzo positivo y la retroalimentación constructiva y a tiempo, tanto de forma grupal como individualizada, tanto para las actividades de aprendizaje como para las de evaluación (Alweshahi et al., 2007; Basow et al., 2006; Duvivier et al., 2009; Hativa et al., 2001; Parpala et al., 2011; Vajoczki et al., 2011).

Este modelo se enmarca entonces, en una estrategia que tiene una serie de pasos que deben ser respetados al momento de implementarlo y que debe tener en consideración que el manejo del tiempo conforme avanza la cátedra y las prácticas de laboratorio del curso es fundamental para su aplicación.

El ABREP tiene dos ejes fundamentales, el primero es la tutoría académica y el segundo es la evaluación, concebida como un verdadero proceso y no como un producto, como lo ha planteado en diversas ocasiones Paulo Freire.

En primer lugar se considera fundamental que las tutorías académicas deben comenzar en paralelo a la cátedra o a lo más con un margen de dos semanas de desfase, de aquí en adelante la tutoría académica tendrá un rol fundamental en el fortalecimiento conceptual y matemático del estudiante y tendrá como objetivo la ejecución de ejercicios y problemas tanto por el profesional a cargo como por el estudiante, discusiones grupales y conversaciones en torno a conceptos, todo esto con el objetivo de proveer al estudiante con herramientas para asegurar la autonomía de su aprendizaje como finalidad última (Jerez; Orsini; hasbun, 2016), además es importante describir a través de la facilitación de habilidades reflexivas, críticas y de auto evaluación, y también a través de la capacidad de pensamiento creativo del docente (Alweshahi et al., 2007; Bartram y Bailey, 2009; Bhattacharya,



2004; Davidovitch y Milgram, 2006; Hativa et al., 2001; Monereo y Domínguez, 2014; Parpala et al., 2011).

La idea de que las acciones comiencen seguidas de la cátedra es que haya mayor tiempo para poder procesar lo disciplinar. Seguido de esto, los estudiantes deberán inscribir grupos de trabajo, acorde a las necesidades del curso (en este caso, no más de 4) y con esto se les asignará a cada grupo un problema al comienzo de cada unidad, y se les dará un tiempo de aproximadamente un mes para poder resolverlo, grabarlo en vídeo, explicándolo y luego presentarlo, cabe destacar que este se recepciona aproximadamente una semana antes de la evaluación, con la finalidad de que el estudiante logre el desarrollo autónomo del estudio y de sus actividades asociadas. En contraparte a la entrega del trabajo, el profesor o profesional de acompañamiento se pone a total disposición del estudiante para asesorar en consultorías y orientar el desarrollo de su problema, no obstante acá es muy importante destacar que este no debe entregar la respuesta, sino más bien, transformarse en un facilitador y orientador del conocimiento, favoreciendo la discusión, y el análisis conceptual de lo que el estudiante desea resolver. Es trascendental compartir con los estudiantes la rúbrica de evaluación y explicar cada tópico de esta en detalle para que sepa a qué se verá enfrentado mucho antes de crear su vídeo. Finalmente, el profesor o profesional a cargo, debe considerar la viabilidad de todos los métodos utilizados en la resolución del problema, no importando si estos son o no los que se utilizaron en la clase, si no más profundo aún, se debe evaluar que estos sean congruentes con los conceptos fundamentales entregados y que logren reflejar el aprendizaje.

Con todo lo anterior, se espera que el estudiante, al poder realizar el problema de manera consciente y más bien, al explicarlo, logre obtener aprendizajes profundos para posteriormente conectado con las actividades prácticas pueda rendir una buena evaluación, no obstante, es muy importante que logré desarrollar el conocimiento y las competencias necesarias para enfrentar los cursos de años superiores, como física II, resistencia de materiales, estática, entre otros.

Tabla 2 Carta Gantt utilizada para la aplicación de la estrategia (ABREP)

Actividad	Fecha de inicio	Fecha de finalización	Estado	Semana 01 (01.08.2022 - 05.08.2022)	Semana 02 (06.08.2022 - 12.08.2022)	Semana 03 (13.08.2022 - 19.08.2022)	Semana 04 (20.08.2022 - 26.08.2022)	Semana 05 (27.08.2022 - 02.09.2022)	Semana 06 (03.09.2022 - 09.09.2022)	Semana 07 (10.09.2022 - 16.09.2022)	Semana 08 (17.09.2022 - 23.09.2022)	Semana 09 (24.09.2022 - 30.09.2022)	Semana 10 (01.10.2022 - 07.10.2022)	Semana 11 (08.10.2022 - 14.10.2022)	Semana 12 (15.10.2022 - 21.10.2022)	Semana 13 (22.10.2022 - 28.10.2022)	Semana 14 (29.10.2022 - 04.11.2022)	Semana 15 (05.11.2022 - 11.11.2022)	Semana 16 (12.11.2022 - 18.11.2022)	Semana 17 (19.11.2022 - 25.11.2022)	Semana 18 (26.11.2022 - 02.12.2022)
Reunión inicial	01.08.2022	01.08.2022																			
Presentación curso	02.08.2022	02.08.2022																			
Envío de encuesta disponibilidad horaria	03.08.2022	03.08.2022																			
Envío de formulario para inscripción de grupos	03.08.2022	05.08.2022																			
Asignación de ejercicios unidad 1	08.03.2022	12.08.2022																			
Asignación y comienzo de tutorías académicas	08.03.2022	12.08.2022																			
Entrega de video 1	29.08.2022	29.08.2022																			
Revisión dudas evaluación 1	12.09.2022	16.09.2022																			
Evaluación 1	05.09.2022	05.09.2022																			
Entrega de notas video 1	12.09.2022	16.09.2022																			
Retroalimentación video 1	12.09.2022	16.09.2022																			
Revisión evaluación 1	12.09.2022	16.09.2022																			
Asignación de ejercicios unidad 2	19.09.2022	23.09.2022																			
Entrega de video 2	03.10.2022	07.10.2022																			
Revisión dudas evaluación 2	03.10.2022	07.10.2022																			
Evaluación 2	11.10.2022	11.10.2022																			
Entrega de notas video 2	17.10.2022	21.10.2022																			
Retroalimentación video 2	17.10.2022	21.10.2022																			
Revisión evaluación 2	17.10.2022	21.10.2022																			
Asignación de ejercicios unidad 3	24.10.2022	28.10.2022																			
Entrega de video 3	07.11.2022	11.11.2022																			
Revisión dudas evaluación 3	07.11.2022	11.11.2022																			
Evaluación 3	14.11.2022	14.11.2022																			
Entrega de notas video 3	21.11.2022	25.11.2022																			
Retroalimentación video 3	21.11.2022	25.11.2022																			
Revisión evaluación 3	21.11.2022	25.11.2022																			
Evaluaciones extrasadas	21.11.2022	21.11.2022																			
Talleres de repaso examen	21.11.2022	25.11.2022																			
Examen	26.11.2022	26.11.2022																			
Notas finales	26.11.2022	02.12.2022																			

Carta Gantt utilizada para la planificación semestral de la aplicación del ABREP, acá se detallan las acciones a seguir y la articulación con la cátedra del curso

Fuente: elaboración propia

2022



3. Discusión

De aquí en adelante, todos los profesionales de acompañamiento en cualquier área pueden utilizar el ABREP para sus acciones tutoriales y su monitoreo con la finalidad de generar una discusión que es necesaria para la evolución de este modelo, siempre en la perspectiva centrada en el estudiante, en sus vivencias previas y no dejando de lado el contexto socioeconómico del cual vienen y en el cual se desenvuelven. Se entiende que luego de muchas adecuaciones logró generarse un modelo de aprendizaje, no obstante, también su monitoreo debe ser delicado y claro para generar indicadores de mejora que hagan que la estrategia perdure y evolucione en el tiempo, tal como los estudiantes que ingresan cada año a la universidad.

Además, dependiendo las áreas de competencias en las que desee aplicarse; las actividades e instancias pueden ser adaptadas (no necesariamente deben ser vídeos), siempre con el objetivo principal, que es llegar a la explicación de conceptos y fenómenos por parte del estudiante como una cadena última de aprendizaje y del desarrollo de competencias transversales, finalmente, este modelo busca de manera transversal transmitir a los estudiantes el refuerzo positivo acorde al desarrollo autónomo para poder desarrollar su capacidad crítica e investigativa.

4. Conclusiones.

En lo que respecta a la concepción de la pedagogía actual y moderna, los profesores tanto de cátedra como de acompañamiento académico deben lograr una lectura completa de las características de los estudiantes que ingresan a la universidad, entendiendo que todas las generaciones son diversas entre sí pero aún más importante, diversas entre contextos temporales, y que a su vez, están condicionadas a las características sociales de las épocas en las que les tocó crecer, por ende, la primera fase en la trayectoria comprendida entre el ingreso y los dos primeros años, son claves para el recorrido de los estudiantes (Lujambio, Ramos, Santiviago, 2012), esto conlleva la diferenciación de variables cognitivas y psicológicas cuya apropiación es esencial para el desarrollo de los conocimientos necesarios para poder formarse como profesionales. Por lo mismo, los profesores y profesionales de acompañamiento deben estar a la vanguardia de generar nuevas estrategias de enseñanza/aprendizaje para innovar en el aula y diversificar las actividades que realicen en pro de obtener cada vez mejores resultados, reales y resguardando la búsqueda y desarrollo del conocimiento y el pensamiento científico.

Referencias:

Aguilar, M. (2007, del 18 al 20 de mayo). La transición a la vida universitaria. Éxito, Fracaso, Cambio y Abandono [conferencia]. Conferencia Episcopal IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos - ENDUC IV, Santa Fe, Argentina.

<https://docplayer.es/14767716-La-transicion-a-la-vida-universitaria-exito-fracaso-cambio-y-abandono.html>

Alweshahi, Y., Harley, D., & Cook, D. A. (2007). Students' perception of the characteristics of effective bedside teachers. *Medical Teacher*, 29(2-3), 204-209.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01421590701271818>

Basow, S. A., Phelan, J. E., & Capotosto, L. (2006). Gender patterns in college students' choices of their best and worst professors. *Psychology of Women Quarterly*, 50(1), 25-35.

2022



<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1471-6402.2006.00259.x>

Duvivier, R. J., Van Dalen, J., Van der Vleuten, C. P. M., & Scherpbier, A. J. J. A. (2009). Teacher perceptions of desired qualities, competencies and strategies for clinical skills teachers. *Medical Teacher*, 51(7), 634-641.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01421590802578228>

Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. *The Journal of Higher Education*, 72, 699-729.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.2001.11777122>

Ibáñez, R. A. (2017, del 15 al 17 de noviembre). Efectos de la intervención del programa nacional de acceso inclusivo en el sentido de autoeficacia académica en estudiantes de cuarto medio de liceos en contexto de vulnerabilidad de la novena región de Chile [conferencia]. VII Congreso CLABES, Córdoba, Argentina.

<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1655>

Jerez, O.; Orsini C.; Hasbun B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 483-506.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000400026&lng=es&nrm=iso

Lujambio, V, Ramos, S., Santiviago, C. (2012, del 8 al 9 de noviembre). El Ingreso a la Universidad: Cursos Introductorios. [conferencia]. II Congreso CLABES, Porto Alegre, Brasil.

<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/859>

Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., & Rytkönen, H. (2011). Students' conceptions of good teaching in three different disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 549-563.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602930903541023>

Vajoczki, S., Savage, P., Martin, L., Borin, P., & Kustra, E. D. H. (2011). Good Teachers, Scholarly Teachers and Teachers Engaged in Scholarship of Teaching and Learning: A Case Study from McMaster University, Hamilton, Canada. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 1-29.

https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/cjsotl_rcacea/article/view/6892

2022



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DO ENGAJAMENTO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ana Carolina Ribeiro Hee, Universidade Católica de Brasília, carolribeiro@gmail.com
Pricila Kohls-Santos, Universidade Católica de Brasília,, pricila.kohls@gmail.com
Eduardo Amadeu Moresi, Universidade Católica de Brasília, moresi@p.ucb.br

Resumo.

A presença da Inteligência Artificial nos contextos educacionais requer reconsiderar o conceito de aprendizagem e os processos de ensino. Emerge a necessidade de ambientes educativos que sejam mais significativos, contextual e real para o estudante, garantindo assim seu engajamento e permanência durante sua trajetória acadêmica. Este trabalho teve como objetivo apresentar uma análise bibliométrica do tema Inteligência Artificial, Engajamento e Permanência Estudantil na Educação Superior explorando análise de redes de coocorrência de termos e de citações. Como resultado, a pesquisa na base Scopus revelou forte presença de estudos relacionados à abordagens pedagógicas centradas no estudante, ao uso de tecnologias ativas e inteligência artificial em contextos educacionais, para aumentar o engajamento estudantil na sua trajetória acadêmica. A rede de coocorrência de palavras-chave revelou os temas mais pesquisados. Houve uma predominância nas palavras estudantes, *e-learning*, ensino, inteligência artificial, educação e sistemas de aprendizagem. A análise bibliométrica permitiu explorar a abrangência do resultado de uma pesquisa bibliográfica e identificar estudos sobre o engajamento do estudante e a inteligência artificial em contextos educacionais. Observou-se que a quantidade de publicações da expressão de busca “student persistence” - termo mais utilizado na literatura relacionado à permanência estudantil – foi quase inexistente dentro do contexto Inteligência Artificial em Contextos Educacionais, sugerindo novas investigações em outras bases de dados.

Palavras-chave: Inteligência Artificial, Estudante, Engajamento, Permanência Estudantil, Educação Superior.

1. Introdução

Nas mais diferentes áreas, a Inteligência Artificial faz parte da vida dos indivíduos. Ela entrou silenciosamente nos contextos educacionais e hoje, os sistemas de aprendizagem utilizando IA estão sendo cada vez mais implantados nas instituições de ensino (KUKULSKA-HULME, 2020), como por exemplo IA voltada para o estudante, para professores e para o sistema. Ou seja, a interação entre IA e educação introduz um foco nas questões pedagógicas, estruturas organizacionais, acesso, ética, equidade e sustentabilidade (UNESCO, 2021).

2022



Ao mesmo tempo, mudanças ocorrem no papel dos estudantes, em que deixam o mundo dos receptores passivos e se juntam às fileiras dos participantes ativos nos processos de ensino e de aprendizagem, caminhando em direção a sua autonomia e protagonismo (KING, 1993). Em suma, há uma convergência nas abordagens dos estudantes ao aprendizado onde ele se torna o centro do processo (HALL, RAMSAY E RAVEN, 2004).

Decorrente disso, emerge o engajamento estudantil como um processo dinâmico e reiterativo marcado por elementos comportamentais, cognitivos e afetivos positivos, exibidos na busca de um aprendizado profundo, fazendo a transição dos paradigmas tradicionais de ensino, para a adoção de metodologias pedagógicas inovadoras (Bernard, 2015).

Por consequência, tais mudanças exigem novas investigações relacionadas à evasão e permanência do estudante, e seu sucesso acadêmico. Santos (2020) entende que escutar o estudante possibilita enxergar as possíveis causas que levariam ao abandono escolar. Sendo assim, é necessário “antecipar ações que objetivem a não saída do estudante, ou seja, assegurar a sua permanência” (SANTOS, 2020).

Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo analisar os artigos científicos mais relevantes e mais recentes, publicados na Plataforma Scopus, na área temática de Ciências Sociais, acerca da influência da Inteligência Artificial para a promoção do engajamento estudantil e sua permanência na Educação Superior.

1.1. Antecedentes teóricos

Presente há algumas décadas em setores envolvidos em soluções tecnológicas, a sofisticação de sistemas alimentados pela Inteligência Artificial aumentou a tal ponto que a intervenção humana é reduzida ou quase nula. Emerge uma necessidade de compreender como as interações entre homem-máquina serão realizadas no futuro da sociedade. (ARRIETA, 2020).

A Comissão Mundial de Ética de Conhecimento Científico e Tecnologia (COMEST) define a IA como máquinas capazes de imitar certas funcionalidades da inteligência humana, incluindo percepção, aprendizagem, raciocínio, solução de problemas, linguagem e interações (COMEST, 2019). Em contextos educacionais, a IA já apresenta avanços como os Sistemas de aprendizagem “inteligentes”, “adaptáveis” e “personalizados”, desenvolvidos para implantação em escolas e universidades de todo o mundo. Sua aplicação na educação possui múltiplas direções: IA voltada para o estudante (ferramentas projetadas para apoiar a aprendizagem e avaliação); IA voltada para professores (projetada para ensino de apoio) e IA voltada para o sistema (projetada para apoiar a gestão de instituições educacionais). Ou seja, a interação entre IA e educação introduz um foco nas questões pedagógicas, estruturas organizacionais, acesso, ética, equidade e sustentabilidade (UNESCO, 2021).

Neste contexto, Santos (2020) relaciona a inclusão digital com o acesso e permanência do estudante no ambiente acadêmico. Outro aspecto importante apontado por Tinto (1997) é que quanto maior o envolvimento dos estudantes nas universidades e na sociedade, em experiências de aprendizagem comum entre eles, maiores serão as chances de envolverem-se em suas próprias aprendizagens, investindo tempo e energia necessários para este processo. O autor analisa fatores que contribuem

2022



para a permanência e considera a expectativa do estudante, o aconselhamento dado pela instituição, participação e engajamento do estudante na academia e a aprendizagem.

2. Metodologia

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise bibliométrica do tema Inteligência Artificial, Engajamento e Permanência Estudantil na Educação Superior explorando análise de redes de coocorrência de termos e de citações. Para isso, foram utilizados métodos de pesquisa bibliométrica (ZUPIC, CATER, 2014) e de análise de redes (NEWMAN, 2009; VAN ECK, WALTMAN, 2010; WALTMAN, VAN ECK, NOYONS, 2010). A partir desse referencial Zupic e Cater (2014), esta pesquisa seguiu as seguintes etapas: desenho da pesquisa com a definição do objetivo; identificação do tema de pesquisa e uma busca na base WoS/Scopus para uma exploração preliminar; construção da expressão de busca para a recuperação, na base WoS/Scopus, de artigos publicados em periódicos ou eventos científicos; escolha das unidades de análise – palavras-chave, documentos ou referências citadas; escolha do tipo de análise - redes de coocorrência de palavras-chave, de citações de documentos, de citações de referências citadas; escolha do software VOSViewer (VAN ECK, WALTMAN, 2019) para gerar as redes de coocorrência de palavras-chave e de citações de documentos; elaboração do tesauro do VOSviewer para controle do vocabulário e normalização das referências bibliográficas; obtenção das redes de coocorrência de palavras-chave, de citações de documentos, de citações de referências citadas, com o controle do vocabulário e a normalização das referências bibliográficas; escolha do software Gephi (BASTIAN, HEYMANN, JACOMY, 2009) para o cálculo das métricas de análise de redes – grau médio, classes de modularidade, centralidades de intermediação e de autovetor; identificação dos termos mais relevantes e das referências com maiores centralidades.

3. Resultados

A pesquisa bibliográfica foi realizada na base Scopus utilizando a expressão de busca: “artificial intelligence” OR “machine learning” OR “deep learning”. A pesquisa resultou em 865.247 documentos. Esta expressão de busca teve a finalidade de ser a mais abrangente em relação ao tema inteligência artificial.

Em seguida, foram aplicados filtros para delimitar os documentos aos tipos: article, conference paper e review resultando em 819.565 documentos. Após isso, as expressões de busca relacionadas ao tema “student engagement” AND “higher education” foram incluídas e selecionada a sub área “social science”, limitando a documentos na língua inglesa. Esta pesquisa resultou em 492 documentos.

Observou-se que a quantidade de publicações da expressão de busca “student persistence” - termo mais utilizado na literatura relacionado à permanência estudantil – era quase inexistente dentro deste contexto, totalizando 6 documentos, por isso não foi utilizada nesta pesquisa.



3.1 Rede de coocorrência de palavras-chave

A rede de coocorrência de palavras-chave foi gerada utilizando o software VOSviewer (VAN ECK, WALTMAN, 2021). Os metadados foram lidos e selecionada a opção de coocorrência de palavras-chave do autor. Foi obtida uma rede de coocorrência com 119 nós, 8 comunidades e 1999 arestas.

A Figura 1 apresenta a visualização de rede de coocorrência de palavras-chave dos autores. Algumas delas se destacam: students, e-learning, teaching, artificial intelligence, education. Observa-se também que as palavras-chave mais relevantes da rede ocorreram entre os anos de 2017 à 2019.

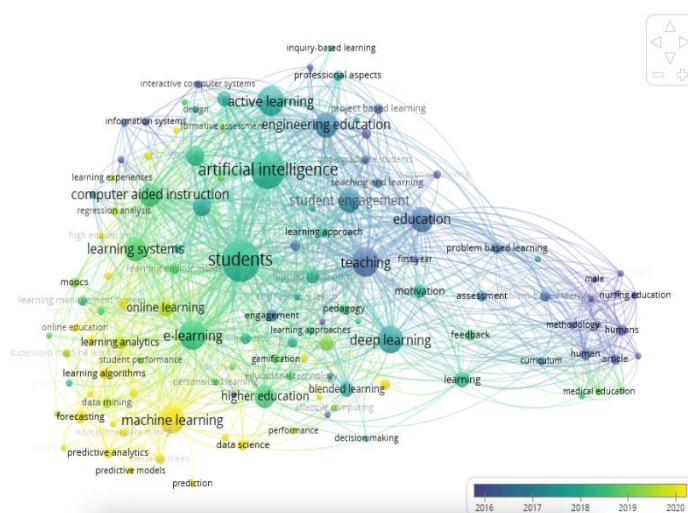


Fig.1 – Visualização da rede de coocorrência de palavras-chave.
Fonte: o(s) autor(es), software VOSviewer

A tabela 1 apresenta as palavras-chave com maior centralidade de autovetor, relacionadas à temática educação, inteligência artificial e estudante.

Tabela 1. Palavras-chave com as maiores centralidades de autovetor

PALAVRA-CHAVE	GRAU	CENTRALIDADE DE AUTOVETOR
<i>Students</i>	102	1.000
<i>E-learning</i>	98	0.9910
<i>Teaching</i>	96	0.9714
<i>Artificial intelligence</i>	91	0.9396
<i>Education</i>	88	0.9045
<i>Learning systems</i>	84	0.8811
<i>Deep learning</i>	83	0.8811

2022



<i>Computer aided instruction</i>	81	0.8503
<i>Curricula</i>	75	0.8273
<i>Active learning</i>	74	0.8239
<i>Student engagement</i>	77	0.8184
<i>Machine learning</i>	76	0.8111
<i>Education computing</i>	71	0.8044
<i>Engineering education</i>	69	0.7560
<i>Higher education</i>	63	0.6959
<i>Motivation</i>	57	0.6959
<i>Learning</i>	55	0.6141
<i>Blended learning</i>	51	0.6129
<i>Problem based learning</i>	50	0.6128
<i>Collaborative learning</i>	47	0.5766

Fonte: pesquisa bibliográfica.

As palavras encontradas demonstram relações entre si, envolvendo o estudante no centro da pesquisa, a inteligência artificial e o engajamento estudantil.

3.2 Rede de cocitação de referências citadas

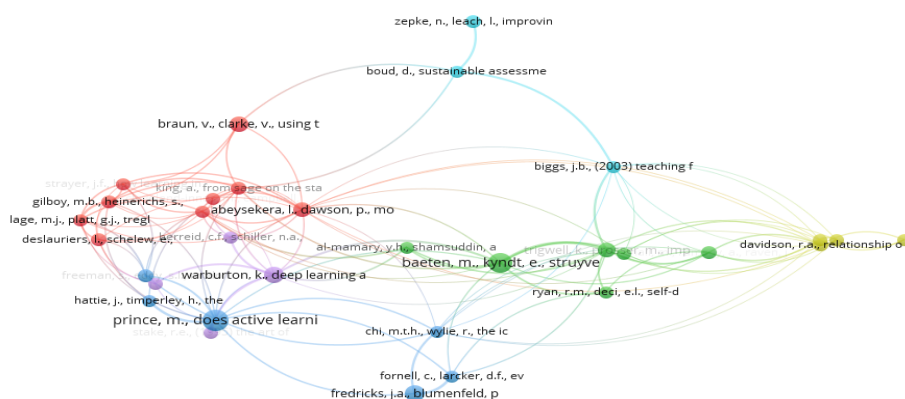
A rede de cocitação de documentos gerada durante este estudo, utilizou o software VOSviewer (VAN ECK, WALTMAN, 2021). Os metadados foram lidos e foi selecionada a opção de cocitação de referências citadas. O número mínimo de citações de uma referência citada foi 4.

Das 23.104 referências citadas, 40 atendem ao limite. Para cada uma das 40 referências citadas, foi calculada a força total das arestas de cocitação com outras referências citadas. Foram selecionadas as referências citadas com maior força total da aresta. O maior conjunto de nós conectados consiste em 32 nós. A Figura 2 apresenta a visualização de rede de cocitação de referências citadas.

2022



Fig. 2 – Visualização da rede de cocitação de referências citadas.



Fonte: o(s) autor(res), software VOSviewer

O grafo foi exportado para o Gephi (BASTIAN, HEYMANN, JACOMY, 2009), onde foram calculadas as métricas de redes. A tabela 2 apresenta os 10 documentos com as maiores centralidades de autovetor e os respectivos temas de pesquisa. Pode-se observar que os documentos tratam de aprendizagem e do estudante como centro do processo educativo.

Tabela 2. Documentos da rede de cocitação de referências citadas com as maiores centralidades de autovetor.

DOCUMENTO	TEMA DA PESQUISA	GRA	CENTRALIDADE DE
ABEYSEKERA	Sala de aula invertida	19	1.000
GARRISON	Aprendizagem profunda	13	0.6814
PRINCE (2004)	Aprendizado ativo	14	0.6694
KING (1993)	Protagonismo estudantil	12	0.6576
BAETEN ET AL	Ambientes de aprendizagem	11	0.6032
DESLAURIERS	Instrução Baseada em Pesquisa	9	0.5514
LAGE ET AL	Ambiente de aprendizagem	9	0.5514
HALL (2004)	Aprendizagem profunda	10	0.5502
CHI (2014)	Engajamento cognitivo do	10	0.5442
GILBOY (2015)	Sala de aula invertida	9	0.5338

Fonte: o(s) autor(res), pesquisa bibliográfica.

Abeysekera e Dawson (2015) apresentaram um estudo sobre a abrangência do termo “sala de aula invertida” e sua fundamentação pedagógica, articulada através de seis proposições testáveis. Construíram um argumento teórico de que as abordagens invertidas podem melhorar a motivação dos estudantes e ajudar a gerenciar a carga cognitiva.

Na mesma lógica, Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015) descreveram as percepções dos alunos sobre esta abordagem. O modelo fornecido permitiu que o corpo docente projetasse antes, durante e depois

2022



das aulas e avaliações baseadas em objetivos, utilizando todos os níveis da taxonomia de Bloom. A maioria dos 142 alunos que completaram a avaliação preferiu o método invertido em comparação com as estratégias pedagógicas tradicionais.

O potencial transformador da aprendizagem combinada no contexto dos desafios enfrentados pelo ensino superior foi tema de discussão de Garrison e Kanuka (2004). Com base na descrição do aprendizado misto, analisaram seu potencial para apoiar um aprendizado profundo e significativo. Concluíram que a aprendizagem combinada é consistente com os valores das instituições de ensino superior tradicionais e tem o potencial comprovado de aumentar tanto a eficácia quanto a eficiência das experiências significativas de aprendizagem.

Prince (2004) examinou as evidências para a eficácia do aprendizado ativo. Definiu as formas comuns de aprendizagem ativa mais relevantes para a faculdade de engenharia e examinou criticamente o elemento central de cada método. Verificou que existe um apoio amplo, mas desigual, para os elementos centrais do aprendizado ativo, colaborativo, cooperativo e baseado em problemas.

Em outra perspectiva, King (1993) analisou a mudança no papel dos estudantes, em que deixam o mundo dos receptores passivos e se juntam às fileiras dos participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem. O autor discutiu sobre os termos "informação" e "conhecimento" que surgem em consideração à mudança de papéis de professores e alunos, e enfatizou a importância de fazer estas distinções nos diversos contextos disciplinares.

Do mesmo modo, Baeten et al (2010) delinearão fatores encorajadores e desencorajadores para estimular a adoção de abordagens profundas de aprendizagem em ambientes de aprendizagem centrados no estudante. Os resultados mostram que os estudantes diferem na abordagem da aprendizagem que adotam, de acordo com as áreas de estudo. Além disso, se os estudantes estiverem intrinsecamente motivados, se sentirem autoconfiantes e auto eficientes e preferirem métodos de ensino que apoiem o aprendizado e a compreensão, uma abordagem profunda será adotada com mais frequência.

Nesse viés, Deslauriers, Schelew e Wieman (2011) compararam quantidades de aprendizagem obtidas utilizando duas abordagens instrucionais. Foi medido o aprendizado de um conjunto específico de tópicos e objetivos quando ensinados por 3 horas de aulas tradicionais dadas por um instrutor experiente e altamente qualificado e 3 horas de instrução dadas por um instrutor treinado, mas inexperiente usando instrução baseada em pesquisa em psicologia cognitiva e educação física. Houve maior frequência dos alunos, maior envolvimento e mais do que o dobro do aprendizado na seção ensinada usando instrução baseada em pesquisa.

Lage et al (2000) apresentam um exemplo de um ambiente de aprendizagem inclusivo construído sobre a pedra angular das novas tecnologias de aprendizagem que é propício para alcançar estudantes com diversos estilos de aprendizagem.

As mudanças no ambiente de aprendizado centrado na introdução de atividades de aprendizado em grupo foram pesquisadas por Hall, Ramsay e Raven (2004), onde mensuraram o impacto das mudanças nas abordagens dos estudantes ao aprendizado. Os resultados indicaram que, ao longo do semestre, os estudantes apresentaram significativo aumento em sua abordagem de aprendizagem profunda e significativa redução em sua abordagem de aprendizagem superficial.

2022



Outro aspecto importante foi a análise comportamental apresentado por Chi e Wylie (2014) onde descreveram a estrutura do ICAP que define as atividades de engajamento cognitivo com base nos comportamentos explícitos dos estudantes e propuseram que os comportamentos de engajamento podem ser categorizados e diferenciados em um dos quatro modos: Interativo, Construtivo, Ativo e Passivo. Compararam brevemente o ICAP com as teorias de aprendizagem existentes.

4. Considerações

A pesquisa na base Scopus revelou a forte presença de estudos relacionados à abordagens pedagógicas centradas no estudante, ao uso de tecnologias ativas e inteligência artificial em contextos educacionais, com o objetivo comum de aumentar o engajamento estudantil na sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, vemos aí uma possibilidade para o fomento da permanência, uma vez que o engajamento é um dos elementos que auxiliam os estudantes a desenvolver o sentimento de pertencimento ao meio acadêmico e, por conseguinte, pode fomentar a permanência estudantil e o sucesso acadêmico.

A rede de coocorrência de palavras-chave revelou os temas mais pesquisados. Houve uma predominância nas palavras estudantes, e-learning, ensino, inteligência artificial, educação e sistemas de aprendizagem.

Como conclusão, foi possível verificar que o emprego da análise bibliométrica permitiu explorar a abrangência do resultado de uma pesquisa bibliográfica e identificar estudos sobre o engajamento do estudante e a inteligência artificial em contextos educacionais. Este estudo exploratório se limitou à base de dados Scopus e apenas no idioma inglês. Sugere novas pesquisas com maior abrangência em outras bases de dados e outros idiomas, para um aprofundamento e entendimento sobre as possibilidades que a inteligência artificial pode promover para o engajamento do estudante e seu sucesso acadêmico. Além disso, observou-se que a quantidade de publicações da expressão de busca “student persistence” - termo mais utilizado na literatura relacionado à permanência estudantil – era quase inexistente dentro do contexto Inteligência Artificial em Contextos Educacionais.

Referências

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015) Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34 (1), 1-14.
- Arrieta, A. B. et al.(2020) Explainable Artificial Intelligence (XAI): Concepts, taxonomies, opportunities and challenges toward responsible AI. *Information Fusion*. v. 58, 82-115.
- Baeten, M. et al. (2010) Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5 (3), p. 243-260, 2010.
- Bastian, M. Heymann, S. & Jacomy, M. (2009) Gephi: An Open Source Software for Exploring and Manipulating Networks. In: *Proceedings of the Third International ICWSM Conference*, San Jose-CA. Anais... Menlo Park – CA: Association for the Advancement of Artificial Intelligence, p. 361-362.
- Bernard, J.S. (2015) Student Engagement: A Principle-Based Concept Analysis, *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 12(1), 111-121.
- Chi, M.T.H. & Wylie, R. (2014) The icap framework: linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49 (4), 219-243.

2022



Comest - World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology. (2019) Preliminary Study on the Ethics of Artificial Intelligence. UNESCO.

Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011) Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science*, 332 (6031), 862-864.

Garrison, D.R., & Kanuka, H. (2004) Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7 (2), 95-105.

Gilboy, M.B., Heinerichs, S. & Pazzaglia, G. (2015) Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47 (1), 109-114.

Hall, M., Ramsay, A., & Raven, J., (2004) Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education*, 13 (4), 489-505.

Kukulska-Hulme, A. et al. (2020) *Innovating Pedagogy: Open University Innovation Report 8*. The Open University, Milton Keynes,.

Lage, M.J., Platt, G.J. & Treglia, M., (2000) Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31 (1), 30-43.

Newman, M. (2009) *Networks: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Prince, M. (2004) Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93 (3), 223-231.

Santos, P. K. (2020) *Permanência na educação superior: desafios e perspectivas*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, Universidade Católica de Brasília.

Tinto, Vincent. (1997) Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, v. 68, n. 6, 599-623.

Unesco. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2021) *AI and education: guidance for policy-makers*. Brasília: UNESCO.

Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010) Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, v. 84, n. 2, 523-538.

Van Eck, N. J. & Waltman, L. *VOSviewer manual*. Leiden: Universiteit Leiden, 2019.

Waltman, L.; Van Eck, N. J. & Noyons, E. C. M. (2010) A unified approach to mapping and clustering of bibliometric networks. *Journal of Informetrics*, v. 4, n. 4, 629-635.

Zupic, I., & Cater, T. (2014) Bibliometric methods in management organization. *Organizational Research Methods*, v. 18, n. 3, 429-472.

2022



LA ESTRATEGIA DE CURSOS INTENSIVOS Y SU APOORTE A LA PERMANENCIA: UNA EXPERIENCIA DE LA UC TEMUCO, CHILE

*Claudia Orrego Lepe, Universidad Católica de Temuco, corrego@uct.cl
Malva Reyes Roa, Universidad Católica de Temuco, mreyesr@uct.cl
Carlos Favre Rodríguez, Universidad de Salamanca, cfavrer@usal.es*

Resumen.

Introducción: en el contexto de educación superior, una de las constantes preocupaciones, ha sido el abandono escolar. Lo que ha llevado a que las diferentes instituciones busquen estrategias para que sus estudiantes puedan avanzar en su trayectoria formativa. **Método:** el objetivo del presente artículo es describir la experiencia de implementación de la estrategia de cursos intensivos en la uc temuco, chile. La investigación se desarrolla mediante un enfoque cualitativo, en cinco carreras que implementaron la estrategia. Participaron en la experiencia, 129 estudiantes que realizaron estos cursos y 6 docentes que los implementaron. Para la recolección de datos se aplicaron entrevistas y grupos focales. **Resultados:** algunos de los resultados muestran que los estudiantes asumieron un rol más activo en su aprendizaje, destacaron las estrategias utilizadas por los profesores y la colaboración que se dio entre todos los participantes de la actividad curricular en esta modalidad. En todos los cursos en los que se implementó la estrategia, se cumplió con la carga sct y existió incremento significativo en las calificaciones. **Conclusión:** para el éxito de un curso intensivo se requiere, por un lado, el cumplimiento de los procedimientos de gestión y las etapas de implementación y, por otro lado, la disposición de los docentes para utilizar estrategias que optimicen los tiempos y den protagonismo al estudiante. Finalmente, los cursos intensivos permiten acortar brechas significativas de aprendizaje y evitar y/o reducir el abandono de los y las estudiantes, tributando de esta manera a los indicadores de aprobación y de titulación oportuna.

Palabras Clave: Abandono Estudiantil, Estrategias de Innovación, Micro-Curricular, Curso Intensivo

1. Introducción

El abandono estudiantil en Educación Superior (ES) es preocupante y diversos estudios coinciden que uno de los factores más relevantes, corresponde al rendimiento académico, el que vinculado a otras variables como motivación, compromiso y la autoeficacia, pueden llegar a predecirlo (Acevedo, 2020; Esteban, Bernardo, Tuero, Cervero & Casanova, 2017; Sáez, López, Cobo & Mella, 2020;), por tanto, es de especial interés para las instituciones de Educación Superior (ES) disponer de políticas y mecanismos que aseguren el cumplimiento oportuno de los propósitos formativos.

2022



Con la entrada en vigor de la ley que fortalece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (21.091), la que junto a los criterios de evaluación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2015) ponen especial atención a los resultados y capacidad de autorregulación de las instituciones, se ha relevado la necesidad de mejorar el rendimiento institucional en los indicadores de docencia tradicionales (tasa de aprobación, de retención y de titulación oportuna) respondiendo a criterios de efectividad y resultado del proceso educativo. Lo anterior implica no sólo tener una identificación temprana de problemas en la retención y progresión, sino la capacidad de intervenir oportunamente con lineamientos, mecanismos y estrategias de apoyo, entre las cuales se encuentran las tutorías, aprendizaje entre pares, estudios de caso, clase invertida cursos intensivos, entre otros, con la intención de mejorar los resultados académicos de los y las estudiantes.

Frente a esto, diversos estudios dan cuenta del impacto positivo en el aprendizaje y el rendimiento académico que tienen estas innovaciones, que consideran: el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, desarrollo de proyectos (Alarcón, Alcas, Alarcón, Natividad & Rodríguez, 2019; García & Tejedor, 2017; Gargallo, Jiménez, Martínez, Giménez & Pérez, 2017). En definitiva, promueven el rol protagónico de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, favoreciendo su autonomía con la mediación del docente, que propone experiencias progresivamente más complejas y pertinentes a sus contextos de desempeño profesional (Bahamón, Vianchá, Alarcón & Bohórquez, 2012).

2. Desarrollo

2.1 Contexto

En la Universidad Católica de Temuco (UCT), durante los últimos años, se han generado diversas estrategias de intervención orientadas a propiciar aprendizajes significativos y de calidad, evitando el riesgo de abandono por rendimiento académico (Esteban, Bernardo, Tuero, Cervero & Casanova, 2017), las cuales han sido fortalecidas desde diferentes proyectos Institucionales. Es el caso del proyecto BNA 1801, que tenía como principal resultado, mejorar las tasas de aprobación (y con ello de titulación oportuna) de los cursos de alta reprobación. Una vez identificados estos cursos, se organizó, en conjunto con la Dirección General de Docencia (DGD), un trabajo colaborativo con las Facultades que concentraban el mayor porcentaje de cursos críticos.

La existencia de cursos de alta reprobación, o “cursos críticos”, que afectan directamente los indicadores de docencia, han planteado la necesidad desde la Dirección General de Docencia y la Dirección de Desarrollo y Evaluación del Currículo (DDEC), de definirlos estableciendo criterios para su identificación y caracterización, entendiéndose así por cursos críticos aquellos que tengan una tasa de reprobación (sobre el 30%), persistencia en el tiempo en esta condición (en tres ocasiones) y que afecte directamente la progresión curricular (que sea prerrequisito de otras asignaturas del itinerario formativo).

En este contexto, surgen los *cursos intensivos* (CI), como una estrategia que permitiría brindar nuevas oportunidades de aprendizaje a los y las estudiantes, aportando a su permanencia (reduciendo el abandono), manteniendo la calidad y aumentando la eficiencia en la utilización del tiempo disponible, ajustando la modalidad de implementación y resguardando la carga SCT establecida para

2022



el curso. Dentro de sus características, se destaca que estos cursos mantienen el mismo diseño mesocurricular, es decir, se mantiene el programa de curso, mientras que su diseño microcurricular, (Guía de Aprendizaje o Syllabus), es rediseñada para adecuarse a esta modalidad. De tal manera, mantiene las competencias específicas y genéricas, los resultados de aprendizaje y las exigencias de aprobación. Sin embargo, para asegurar el logro de los resultados de aprendizaje, dada la característica de concentración y focalización que permite el carácter intensivo, se deben modificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, mecanismos de evaluación, recursos y distribución del tiempo.

Además, lo planteado tiene estrecha relación con el Modelo Educativo Institucional, que en sus ejes declara un enfoque basado en competencias y centrado en los(as) estudiantes, principios que se evidencian difusos, cuando se analiza en detalle un curso de alta reprobación y, por tanto, demanda armonizar las estrategias de aprendizajes que usan los(as) estudiantes y las de enseñanza que intencionan los(as) docentes para promover aprendizajes de calidad. En el caso de la implementación de cursos intensivos, al cambiar la modalidad de implementación estos ajustes microcurriculares basados en un diagnóstico, permiten desarrollar actividades continuas y acotadas, innovación metodológica centrada en estrategias activas y una distribución del tiempo eficiente, asegurando la implementación de todos los créditos asignados al curso (SCT).

La UC Temuco, en el marco de su compromiso con la Calidad, ha formalizado mediante la Resolución de Vicerrectoría Académica (18/2020) el Protocolo de Cursos Intensivos, estableciendo requisitos, procedimientos y características que aseguren la calidad del proceso formativo; los que en concordancia con las políticas educativas para la Educación Superior, permitan en un contexto de pertinencia, innovación y oportunidad, favorecer aprendizajes significativos que impacten favorablemente en el avance en el plan de estudio de los y las estudiantes.

Considerando lo detallado, este estudio describe las fases de diseño y los factores que se requieren para implementar la estrategia de cursos intensivos en la Universidad Católica de Temuco, Chile. Teniendo en cuenta, las etapas establecidas para el proceso, los elementos centrales del proceso, la opinión de los docentes que han implementado la estrategia y de los estudiantes que han participado de esta, y las diferencias entre los promedios de los estudiantes, entre el curso regular y el intensivo.

2.2 Definición de la estrategia

Los cursos intensivos serán definidos como una estrategia que permite implementar una actividad curricular en un tiempo ajustado, resguardando su calidad. Además, para su diseño se contemplan las especificaciones propias de la disciplina del curso y las necesidades detectadas en el diagnóstico. Este trabajo, permite asegurar la eficiencia en la utilización del tiempo, la cantidad de horas por curso, la priorización del contenido y brindar nuevas oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, para que reduzcan su abandono en su trayectoria formativa.

Con la intención de cumplir con los parámetros de calidad del proceso, se establecieron algunas etapas para implementar la estrategia y dar respuesta a las necesidades de los y las estudiantes. En esta línea, es importante subrayar que, para ofrecer un curso intensivo se requiere la autorización de la Dirección General de Docencia de la institución. Para ello, la jefatura de carrera interesada en ofrecer un curso

2022



intensivo de su plan de estudios, deberá solicitar a la DDEC, con al menos dos meses de anticipación del período en que se realizará el intensivo. Esto permitirá realizar una evaluación de viabilidad, es decir, una revisión del cumplimiento de los requisitos y un proceso de diagnóstico del curso y de su Guía de Aprendizaje, a fin de que el diseño del curso cumpla con los propósitos establecido y se convierta realmente en una nueva oportunidad de aprendizaje para el estudiante las etapas mencionadas y establecidas se describen a continuación:

Etapla diagnóstica: el/la asesor curricular de la DDEC, se reúne con la jefatura de carrera que solicitó el curso intensivo y con el/la docente que lo impartirá. En esta instancia, conoce la situación y las características del curso crítico. Además, presenta tres documentos, que permiten identificar brechas, niveles de dificultad de los Resultados de Aprendizaje y elementos críticos del curso regular, con la finalidad de determinar cuáles serán los ámbitos y las estrategias que se modificarán y/o utilizarán para aplicarlos en el curso intensivo.

Etapla de implementación: Por un lado, es relevante revisar la guía de aprendizaje del curso regular, enfatizando en las estrategias de enseñanza aprendizaje y de evaluación que se utilizaron y qué factores micro-curriculares pueden estar provocando la reprobación de los y las estudiantes. Por otro lado, contemplando los elementos previos, se debe rediseñar la guía de aprendizaje que se utilizará en la implementación del curso intensivo, centrándose en los mecanismos de evaluación y los recursos utilizados para el aprendizaje de los y las estudiantes, para ello se sustenta en el diagnóstico previo.

Seguimiento de la implementación: la cual permite resguardar la implementación del curso intensivo y que se vayan cumpliendo los criterios establecidos. Además, el/la docente del curso debe informar a la jefatura de carrera y al/la asesor(a) curricular los inconvenientes que se vayan presentando en el proceso, por ejemplo, inasistencias y resultados de evaluaciones.

Sistematización de la estrategia: finalmente, el/la asesor(a) curricular, debe generar un documento que sistematice la experiencia a partir de indicadores de seguimiento e impacto. Para esto, se deben contemplar los promedios de los estudiantes, en modalidad regular e intensiva, una entrevista con el/la docente que impartió el curso y un grupo focal con los y las estudiantes que participaron de la estrategia. También, se puede utilizar los resultados de la Encuesta de Opinión de Desempeño Docente (EODD), que se aplica desde la Dirección de Análisis y Calidad de la Docencia (DAC) de la UC Temuco.

3. Metodología

Con la intención de describir la implementación de la estrategia de Cursos intensivos y dar credibilidad al proceso, se trabajó bajo el alero del método científico, estableciéndose una investigación basada en el enfoque cualitativo. La muestra utilizada en este estudio, correspondió a 129 estudiantes y 6 docentes, que participaron en las implementaciones de 5 cursos intensivos, pertenecientes a las carreras de Medicina Veterinaria, Ingeniería Civil en Obras Civiles, Contador Auditor y Arquitectura, impartidos entre el período estival 2020 y 2022. La recolección de los datos se realizó mediante preguntas abiertas en focus group, con estudiantes que participaron de los cursos y, entrevistas, con los(as) docentes que los impartieron. Finalmente, para los datos descriptivos, se

2022



recurrió a un análisis por categorías y, para los cuantitativos, se llevó a cabo un análisis comparativo, a partir de la media aritmética, de ambas modalidades.

4. Resultados

En la primera parte, se expresan los elementos más importantes de las implementaciones y las respuestas de los estudiantes y docentes que participaron en la estrategia. En la segunda parte, se presentan los resultados del análisis comparativo de los promedios obtenidos por los y las estudiantes, en modalidad regular e intensiva.

Cabe destacar que todos los cursos intensivos diseñados se implementaron según lo planificado y resguardando los tiempos asignados para ellos, (créditos SCT). La estrategia fue en modalidad presencial y en cursos considerados críticos, estos cursos deben tener como máximo 6 créditos SCT, a fin de ser factible ejecución intersemestral, lo que implica una distribución de lunes a viernes con 6 horas de presencialidad. Frente a esto, un elemento que fue valorado y reconocido por los estudiantes, son los espacios de descanso y las metodologías de trabajo activas.

En cuanto a la asistencia, se destaca que en todos los cursos implementados, el promedio fue sobre el 88% y hubo una participación e interacción constante en cada una de las actividades diseñadas para el curso. Esto último, se relaciona con los resultados generales de la encuesta de percepción en donde el puntaje de cada indicador era máximo 5.0 y los estudiantes, en lo referido a la interacción y comunicación del/la profesor(a), reconocieron y otorgaron un promedio de 4.6. Relevando la relación profesor- estudiante y entre compañeros.

En relación a las actividades de enseñanza - aprendizaje, las más utilizadas fueron: el uso de foros, para la retroalimentación, en el curso de Ingeniería Civil en Obras Civiles, el aprendizaje colaborativo, en el curso de Arquitectura y el uso de cápsulas, en la carrera de Medicina Veterinaria. Mientras que los principales procedimientos evaluativos empleados fueron: los talleres, en el curso de Contador Auditor, la coevaluación y autoevaluación, en el curso de Arquitectura y la clase invertida, en la carrera de Medicina Veterinaria.

Otro factor importante es que el diseño e implementación del CI, se sustenta en un diagnóstico de la implementación en la modalidad regular, que permite identificar los Resultados de Aprendizaje de mayor complejidad y en función de estos, mejorar el diseño de metodologías más activas, ajustar tiempos y mecanismos evaluativos más pertinentes que aseguren el aprendizaje de los y las estudiantes.

Luego del análisis de las respuestas de los y las docentes encuestados(as), se observan comentarios positivos, destacando la motivación de los estudiantes y el compromiso por sus aprendizajes en el transcurso del curso intensivo, en donde señalaron por ejemplo: *“los chicos estuvieron muy motivados, porque ellos fueron muy motivados asistiendo a todas sus clases, fue raro que los estudiantes faltaran, ya, y se dedicaron 100% a realizar el curso. Así que yo, encuentro que los estudiantes dieron mucho de su parte.”*

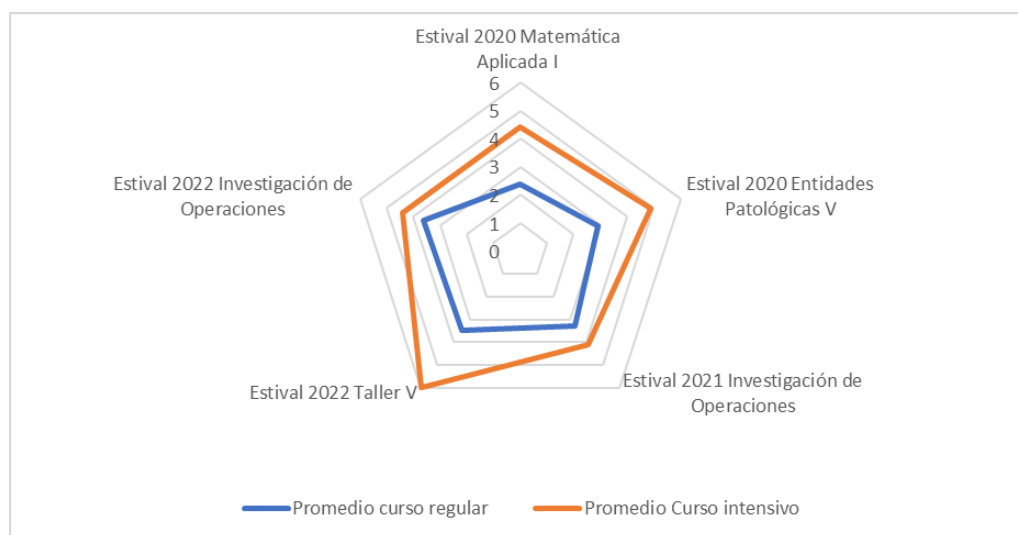
Por su parte, los y las estudiantes encuestados(as), evalúan de manera favorable el proceso y los aprendizajes obtenidos del curso intensivo, destacando por ejemplo: *“encuentro que el curso intensivo, fue súper bueno, creo que todos quedamos súper satisfechos con él y bueno los mismos*

2022



resultados lo demuestran también”. Además, sobresalen y se sugieren las innovaciones microcurriculares, por ejemplo, el uso de cápsulas, foros y el método de casos para potenciar el aprendizaje, señalando por ejemplo: “un tema que sugeriría es el uso del foro, para retroalimentarnos antes de una prueba, mm y el uso de videos, las cápsulas, eran buenísimas”.

Gráfico 1 Comparativo entre modalidad regular e intensiva



Finalmente, es relevante destacar la variación que existió en los promedios de los estudiantes, lo cual se demuestra a partir de la información analizada (gráfico 1), en donde se puede apreciar que, en todos los cursos implementados, hubo un aumento de más de un (1) punto del promedio de notas, entre las calificaciones de la modalidad regular e intensiva. Se destacan, por ejemplo, los resultados del curso de Entidades Patológicas V, del período estival 2020 y del curso, Taller V, del período 2022.

5. Conclusiones y contribuciones

Un curso intensivo demanda procedimientos específicos de administración para su implementación y asegurar su éxito, calidad formativa y propósitos. Por ejemplo, es fundamental que se cumplan las etapas previamente establecidas para su diseño, donde el diagnóstico es el proceso primordial, ya que permite tomar decisiones pertinentes para ajustar según las necesidades formativas y asegurar la distribución de los SCT. Además, desde el punto de vista académico, los docentes deben estar dispuestos a innovar con metodologías activas y establecer buenas relaciones con sus estudiantes, para que estos logren estar concentrados durante el transcurso de las clases. Es importante subrayar, que estas dimensiones y resguardos, son los que los distinguen de un curso de verano tradicional, donde se replica en modalidad intensiva lo mismo que se realiza en el periodo regular. La estrategia propuesta, con los lineamientos y parámetros establecidos por la institución, responden a un proceso de calidad y son un aporte para evitar y/o reducir el abandono académico de los y las estudiantes. Así mismo, este estudio enfatiza en la necesidad de que las instituciones de educación

2022



superior, piensen y apliquen nuevas estrategias para lidiar con el abandono y la reprobación de sus estudiantes. Por consiguiente, es relevante que en próximas investigaciones se aborde el seguimiento, por un lado, del rendimiento de los y las estudiantes después de aprobar el curso intensivo (en cursos de continuidad) y, por otro lado, de las estrategias exitosas utilizadas por los docentes en el curso implementado y saber si las siguen aplicando en sus cursos regulares.

Finalmente, los cursos intensivos, son una modalidad que en su diseño e implementación, permiten acortar brechas educativas, fortaleciendo el proceso de enseñanza – aprendizaje, a través de diferentes recursos educativos, de estrategias innovadoras, que dan espacios para el protagonismo y desempeño del/la estudiante, avanzando hacia un aprendizaje profundo. Además, su implementación permite otorgar nuevas oportunidades a los(as) estudiantes para que puedan avanzar en su trayectoria formativa y de esa manera apuntar directamente a evitar y/o reducir el abandono, mejorar los indicadores de aprobación y de titulación oportuna.

Referencias

- Acevedo Calamet, F. (2020). Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables - Explanatory factors for dropout from higher education in unfavourable socio-academic contexts. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 253–270. <https://www.jstor.org/stable/26915241>
- Alarcón, A., Alcas, N., Alarcón, H., Natividad J., & Rodríguez, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 7(1). Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265>
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L., & Bohórquez, C. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, (1), 129–144. <https://doi.org/10.11144/183>
- 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* (2017) 10, 75-81
- García, A., & Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educacion XX1*, 20(2), 137–159. Doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.13447>
- Gargallo, B., Jiménez, M., Martínez, N., Giménez, J., & Pérez, C. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 20(2), 161-187. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.153>
- Sáez, F., López, Y., Cobo, R., & Mella, J. (2020). Revisión sistemática sobre intención de abandono en educación superior. *Congresos CLABES*, 91-100. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2628>

2022



MECANISMOS DE APOYO EN AULA PARA LA PERMANENCIA ESTUDIANTEL: UN ESTUDIO MIXTO EN BRASIL Y COLOMBIA

*Pricila Kohls-Santos, Universidad Católica de Brasília, pricila.kohls@p.ucb.br
Patricia Estrada Mejía, Universidad de Antioquia, patricia.estrada@udea.edu.co*

Resumen.

Es consenso mundial la intensificación del uso de tecnologías digitales (TDs) en el aula de clase como resultado de la pandemia del Covid19. Las instituciones desde hace algún tiempo venían trabajando en la virtualización de sus programas académicos sin lograr grandes avances (UNESCO, 2020). Este trabajo presenta, a partir de la perspectiva de profesores universitarios, alternativas de mecanismos de soporte tecnológico para los procesos de enseñanza y aprendizaje, resultado de un estudio realizado en Brasil y Colombia, los factores trabajados fueron: práctica docente, dedicación del estudiante, calidad del programa, gestión institucional, y las variables: internacionalización, ciudadanía global y tecnologías digitales, que son transversales al estudio. Participaron 608 profesores de cinco instituciones, una brasileña y cuatro colombianas, 61% de las instituciones tenían carácter privado, 56 de los docentes brasileños y 552 colombianos, en su mayoría de las áreas de Ciencias Sociales, Negocios y Derecho, más del 50% tienen entre 7 a 25 años de trabajo como docente en la educación superior y el 62% tienen como formación la maestría.

Tiene por objetivo, reflexionar sobre el uso de las tecnologías digitales en el aula de clase, a partir de la visión de los docentes, además de presentar herramientas de mecanismos de apoyo mediados por la tecnología que permitan a docentes e instituciones establecer estrategias propias para la enseñanza y acompañamiento de estudiantes. El estudio se caracteriza como mixto, cualitativo y cuantitativo, se utilizó el método de triangulación de datos. Para la recopilación de datos el instrumento de investigación utilizado fue un cuestionario en línea, que pasó por evaluación de expertos quienes hicieron validación de constructo y contenido.

Los resultados obtenidos plantean como la herramienta más utilizada el correo electrónico (88%) seguido por foros (48%), las dos herramientas presentan escasa interacción entre docentes y estudiantes. Por otro lado respondieron que es relevante el uso de las tecnologías en el aula de clase y plantearon posibilidades para su utilización en contextos educativos universitarios. Los participantes consideran la tecnología como imprescindible en los días actuales dónde los estudiantes tienen acceso a una infinidad de informaciones y recursos. Respecto del impacto de la tecnología en el aula de clase, se da principalmente en: Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, y Comunicación y Mediación.

En conclusión, se percibe un consenso de los docentes participantes sobre la importancia de la presencia de las TDs en el contexto de universidades y clases, visto que la tecnología es considerada una aliada para la aproximación entre estudiantes, docentes e institución, siempre y cuando los recursos estén disponibles, ya que los docentes usan las TDs, sin embargo, deben revisarse el apoyo

2022



de los directivos en la disposición y el compromiso de los estudiantes para su uso consciente y ético. Definitivamente debe orientarse el uso de la tecnología como herramienta de enseñanza y aprendizaje en las actividades del aula.

Finalmente, sin intención de prescripción, dejamos como síntesis del análisis, además de las reflexiones propuestas y partiendo de las once variables del Modelo Integracionista para la Permanencia, una paleta de herramientas y sugerencias de uso para apoyar las actividades realizadas por los docentes con el fin de generar una mayor organización e interacción entre los académicos y sus estudiantes aportando a la permanencia estudiantil y éxito académico.

Palabras Clave: Tecnologías Digitales, Educación Superior, Docentes, Permanencia Estudiantil, Mecanismos de apoyo.

1. Introducción

Cuando se menciona la temática de la permanencia estudiantil, el estudiante es el actor principal, tal como debe de ser, pero en ese punto necesitamos clarificar qué significa que el estudiante es el principal actor, lo consideramos como el principal por ser el fin, la razón de ser de las instituciones de educación superior. Lo que no quiere decir que los demás actores no sean esenciales y, tampoco, que no tengan sus necesidades para la ejecución de sus funciones y papeles.

Tal como plantea Kohls-Santos (2020) en el Modelo Integracionista para la Permanencia, estudiantes, docentes y encargados de la gestión y demás empleados deben trabajar en conjunto de manera coordinada en aras de articular un proceso de calidad y equidad en la educación para los involucrados, principalmente para los estudiantes. Para eso, una de las posibilidades de aproximación, seguimiento y cooperación es hacer uso de los recursos de las tecnologías digitales (TDs), tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como de los procesos de gestión.

En ese sentido, considerando el docente como un actor importante para la permanencia estudiantil, al ser el principal interfaz entre la institución educativa y los estudiantes, conoce lo que piensan, cuáles son sus necesidades e implicaciones de la tecnología, el trabajo docente es crucial para hacer mover el engranaje de la permanencia estudiantil (Estrada Mejía y Kohls-Santos 2022), es entonces quien puede orquestrar el complejo tejido de relaciones profesionales y personales con sus estudiantes. Según Rivas-Vallecillo y Maya-Miranda (2021) las TIC's favorecen la participación y motivación de los estudiantes, pero es importante tener en cuenta la experticia digital y los recursos disponibles.

El uso de tecnologías digitales en el aula de clase fue mayor como resultado de la pandemia del Covid19, este trabajo presenta, desde la perspectiva de los profesores universitarios de Colombia y Brasil, los pros y contras de su uso en las aulas de clase. Además, propone alternativas de mecanismos de soporte tecnológico que permite a profesores e instituciones de educación establecer sus propias alternativas para enseñar y acompañar sus estudiantes.

1.1 Antecedentes teóricos

Una estrategia institucional que permite fomentar la vinculación de los estudiantes con los docentes son las comunidades de aprendizaje en las cuales, a partir de la organización curricular, favorecen el

2022



acercamiento a nivel social y académico, planteado por Tinto (1989, 2012) en su Modelo de Interacción como fundamental para la permanencia estudiantil, donde se construyen experiencias que impactan, fortalecen el trabajo en equipo y la vinculación de los estudiantes a la investigación y la consecuente generación de conocimiento, estimulando de manera constante el crecimiento intelectual del estudiante y su permanencia.

En ese contexto, las tecnologías digitales pueden ser un importante aliado. En un estudio con docentes, a lo largo de la pandemia, Kohls-Santos (2021a) evidenció el gran potencial de las tecnologías digitales para la aproximación de las personas de distintos lugares y culturas, dado que la conectividad no tiene límites territoriales, así que, podemos pensar temas y actividades transversales, interculturales e internacionales por intermedio de los recursos de tecnología.

Así, el presente estudio tiene por objetivo, reflexionar sobre el uso de las tecnologías digitales en el aula de clase, a partir de la visión de los docentes. Además, presentar herramientas de mecanismos de apoyo mediados por la tecnología que permitan a los docentes y a las instituciones de educación establecer sus propias estrategias para la enseñanza y el acompañamiento de sus estudiantes.

2. Metodología

El presente estudio es caracterizado como mixto, cualitativo y cuantitativo. Para la recopilación de datos el instrumento de investigación utilizado fue un cuestionario en línea, que “es un instrumento de recopilación de datos, que consiste en una serie ordenada de preguntas, que debe responderse por escrito y sin la presencia del investigador.” (Marconi y Lakatos, 2011, p. 88).

La investigación fue aprobada por el Consejo de Ética en Investigación bajo el registro nº. CAAE: 19886619.0.0000.0029. El instrumento de investigación pasó por análisis de expertos, que hicieron la validación de constructo y contenido. Así, el cuestionario cuenta con preguntas de elección múltiple y preguntas de opinión, en ese sentido busca tener la complementariedad de la investigación cualitativa y cuantitativa, y viceversa. Para este propósito, utilizamos el método de triangulación de datos, como lo propone Flick (2009) donde ambos enfoques se apoyan entre sí y pueden presentar una imagen más general sobre el problema estudiado. Teniendo el foco en el análisis de la variable “Tecnologías Digitales” y sus desdoblamientos para el alcance del objetivo propuesto.

Para el cálculo muestral fue utilizado un intervalo de confianza de 95% y una margen de error de 5%. El análisis cuantitativo de los datos se realizó mediante análisis estadístico descriptivo con el soporte del software SPSS. Para el análisis cualitativo se trabajó con la categoría, definida previamente, tecnologías digitales en las preguntas abiertas, se utilizó el análisis de contenido (Bardin, 2016), realizado en tres etapas: el preanálisis, la exploración del material y el análisis e interpretación de los resultados, lo cual conformó las demás categorías de análisis.

El estudio fue realizado en Brasil y Colombia, entre los meses de octubre del 2019 hasta marzo del 2020, se aplicó un cuestionario en línea teniendo la variable tecnologías digitales como enfoque de análisis para este estudio. Los participantes fueron seleccionados por invitación, en Colombia se convocaron las IES integrantes de la Mesa de Permanencia de Antioquia, y participaron luego de la aceptación del Consentimiento Libre Informado. La convocatoria a los docentes fue abierta y voluntaria, siendo profesores de pregrado, de programas universitarios y tecnológicos, con cualquier

2022

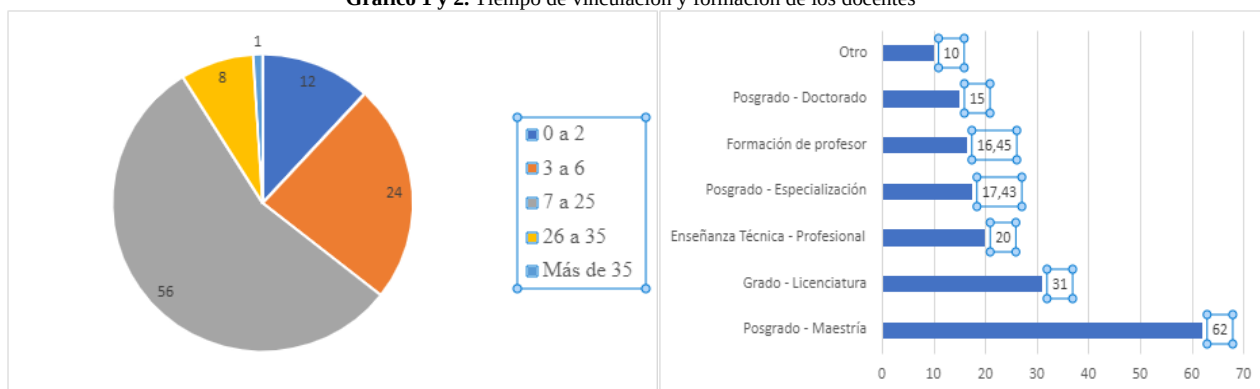


categoría de vinculación en la IES. Participaron 608 profesores de 5 instituciones, 1 brasileña y 4 colombianas, 56 de los docentes son brasileños y 552 colombianos.

3. Resultados

Respecto a la experiencia de los participantes de la investigación como docentes en la educación superior, el Gráfico 1 y 2 presenta el porcentaje del tiempo de vinculación de estos y el nivel de escolaridad. Los datos apuntan que más del 50% de los docentes tiene entre 7 a 25 años de trabajo como docente en la educación superior lo cual da cuenta de un conocimiento del medio, seguido de 24% con 3 a 6 años de experiencia, 11% de 0 a 2 años, 8% con 25 a 35 años de actuación y 1% con más de 35 años de actuación como docente en la educación superior. El nivel de escolaridad de los docentes es muy importante en el fomento a la permanencia en tanto permite ampliar los límites del conocimiento, el siguiente gráfico permite observar un 62% de profesores con nivel de maestría, seguidos de un 31% licenciados y 20% profesionales, solo un 16,45% dicen tener formación específica para la docencia, llama la atención que solamente un 15% tiene formación al nivel de doctorado.

Gráfico 1 y 2. Tiempo de vinculación y formación de los docentes



Fuente: elaboración propia

Respecto de las herramientas de tecnologías utilizadas, observamos que las más citadas son las de comunicación asincrónica y que promueven baja interacción entre los miembros de la comunidad, es una comunicación directiva por parte del profesor, como se ve en la tabla 1. el 88% indicaron el uso del correo electrónico, seguidos por 48% del uso de foros, donde se presenta interacción entre varios sujetos, 46% de actividades de línea y 43% entornos virtuales de aprendizaje las demás herramientas están por debajo del 40%. Observamos que las herramientas usadas son aquellas que utilizan más una comunicación uno a uno en lugar de las que posibilitan la interacción entre un mayor número de participantes, incluso proponiendo y/o creando contenido y compartiendo conocimiento en cocreación

2022



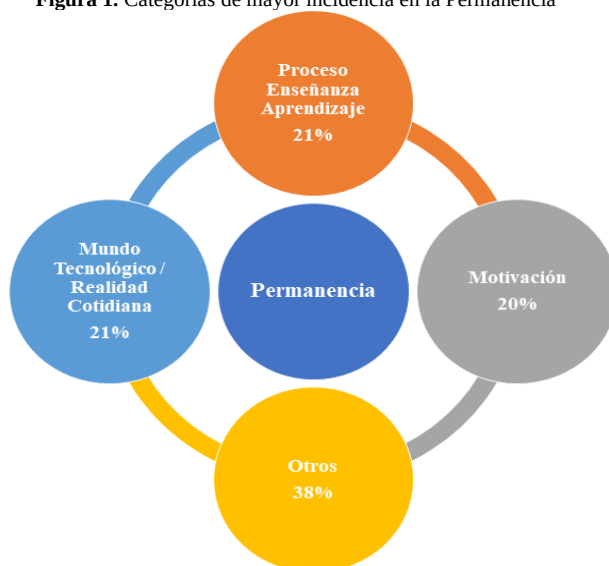
Tabla 1. Porcentaje del uso de herramientas.

Herramientas	%
Entorno Virtual de Aprendizaje - EVA	43
Correo electrónico / email	88
Foros	48
Chat	33
Actividades en línea	46
Objeto Virtual de Aprendizaje - OVA	33
Simuladores y Juegos	31
Aplicaciones de celular	38
Redes Sociales	36
Nada	18

Fuente: elaboración propia

Con relación a los datos cualitativos, en los siguientes párrafos se presentan las categorías de análisis resultado de las respuestas abiertas que tienen mayor incidencia en la permanencia, dónde los participantes señalaron los motivos por los cuales indican la relevancia o no de las tecnologías digitales para la permanencia estudiantil. A partir de los datos, las tres categorías que aparecen con mayor puntaje por la incidencia en la permanencia son: Proceso de Enseñanza y Aprendizaje (21%), Mundo Tecnológico/Realidad Cotidiana (21%) y Motivación (20%), tal como se presenta en la Figura 1. Los demás temas sumados cuentan con un 38% de los comentarios.

Figura 1. Categorías de mayor incidencia en la Permanencia



Fuente: elaboración propia

2022



Al hablar de la permanencia estudiantil, en el Modelo Integracionista propuesto por Kohls-Santos (2020), la tecnología es una de las variables que pueden contribuir para la permanencia en la educación superior. Así qué a ese respecto los participantes fueron interrogados sobre la posibilidad de que la tecnología favoreciera la permanencia estudiantil. Del total de los profesores, un 12,35% afirman que insertar las tecnologías digitales en su práctica docente no ayuda a la permanencia de los estudiantes, al tiempo que un 87,65% dice que la tecnología ayuda a la permanencia estudiantil.

Si bien los participantes hicieron referencias positivas frente al aporte del uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje, algunos, como el Profesor 28, siguen argumentando que la intervención principal para lograr la permanencia debe ser del orden económico e individual: “No necesariamente. Considero que la deserción está más relacionada con factores económicos y con el proyecto de vida de los estudiantes” y el Profesor 5 dice que está de acuerdo “siempre y cuando no se use solamente para reproducir lo aprendido sino también para formar en el pensamiento crítico.”

En el estudio la mayoría de los participantes reconocen la importancia que tienen las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como el Profesor 49 que manifiesta que: “le brinda medios de aprendizaje autónomo y nuevas formas de adquirir conocimientos, las tecnologías hacen que la educación sea más abierta y afín a las capacidades diversas y esto ayuda a que los estudiantes se sientan valorados en su singularidad”. También presentan factores que inciden en la práctica del docente, tal como el Profesor 403, que dice “yo sí creo que esas tecnologías digitales ayudan para la permanencia de los estudiantes. Esas tecnologías ayudan a que las aulas no sean monótonas, aburridas, etc”.

Relacionado a la categoría Mundo Tecnológico y Realidad Cotidiana, tenemos como una de las características el mundo globalizado que también afecta la educación superior y el desarrollo de los programas académicos. A ese respecto el Profesor 603 refiere que “estamos ante un mundo cada vez más globalizado. La conexión desde la tecnología con el mundo es primordial para la construcción del conocimiento.”.

Los participantes también mencionan cuestiones relacionadas a la motivación de los estudiantes como factor para la permanencia, lo que para 20% de los profesores puede ser generado por intermedio de la tecnología. Lo referido por el Profesor 505 es que “las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) son elementos que pueden ayudar al aprendizaje de los estudiantes y si ellos se sienten bien, logran buen rendimiento académico y se encuentran motivados, así hay una alta probabilidad en su permanencia.”. A ese respecto Vargas Ramírez (2021) indican que la motivación es un punto clave para el desarrollo universitario y para la formación de profesionales exitosos, además afirma que “la motivación como estrategia didáctica, es un enfoque de gran relevancia para el proceso enseñanza-aprendizaje al guiar una formación profesional eficiente y apegada a las demandas sociales”. (Vargas Ramírez, 2021, p. 4)

A partir de los comentarios de los participantes presentamos, Cuadro 1, algunas alternativas para mecanismos de apoyo mediados por tecnologías para la enseñanza y el acompañamiento estudiantil, que pueden ser utilizadas por los docentes, ya sea para aproximarse a sus estudiantes, desarrollar o trabajar contenidos específicos con el apoyo de la tecnología. Pues, cómo se ha señalado, la comunicación y el contacto entre docentes y estudiantes es muy importante para la permanencia, estas son algunas de las herramientas que posibilitan este encuentro.

2022



Cuadro 1. Mecanismos de apoyo docente mediados por tecnología

Actividad	Herramienta	Sugerencia de Aplicación
Gestión de aula de clase	iDoceo Classroom Edmodo	Organizar las actividades, tareas, notas, listado de estudiantes, anuncios, crear grupos de estudiantes y todo puede ser compartido con los estudiantes. También es posible organizar informes y enviar correos y mensajes personalizados.
Gestión del tiempo	Google Calendar Agenda del estudiante TeacherKit	Organizar el tiempo, la rutina de trabajo, estudios y la dedicación a las diferentes tareas del día es importante para la permanencia y éxito académico. Con estas herramientas es posible, crear una lista de tareas y listas de verificación organizadas por prioridades. Con la aplicación TeacherKit es posible gestionar el tiempo y sus actividades, pues ayuda a organizar un libro de calificaciones, tomar asistencia, hacer informes y apuntar el manejo del comportamiento de los estudiantes. Además, puedes contactar un único estudiante o toda la clase.
Gestión y organización de estudios	Evernote Easy Study	Ayuda a los estudiantes a mantener una rutina de estudio más organizada y productiva. El Easy Study notifica lo que se debe estudiar en cada momento. El Evernote es como un cuaderno sincronizado entre diferentes dispositivos (ordenador, celular, etc), o sea, es posible que el profesor comparta apuntes de las clases y asigne espacio de cuaderno virtual para los estudiantes, así, a partir de los apuntes, el docente puede solicitar que cada estudiante haga un comentario o reflexión sobre la temática desarrollada en la clase o curso.
Interacción	Canva Live Mentimeter	Al activar el modo de presentación en el Canva , los estudiantes pueden acceder a un chat dentro de la proyección y hacer preguntas sobre el tema tratado en clase. Esta experiencia tiene buenos resultados con alumnos poco aficionados a la interacción verbal. Así como en el Mentimeter donde es posible crear interacciones por intermedio de encuestas cortas, comentarios, palabras, todo en tiempo real.
Inclusión	Sullivan+ Hand Talk	Sullivan es una aplicación de ayuda visual para mejorar la accesibilidad para personas con problemas de visión y baja visión. Hand Talk ayuda al aprendizaje y comprensión del lenguaje de señas a través de la inteligencia artificial.
Internacionalización	edX Coursera MiriadaX	Los MOOCs (Cursos En Línea Masivos y Abiertos), pueden ser utilizados como material complementario a las clases o como experiencia para los estudiantes investigar, en contextos internacionales, temas a respecto de los asuntos del curso o programa académico.
Aprendizaje colaborativo	Trello Google Docs Padlet	Proponer actividades bajo metodologías activas puede estimular la participación de los estudiantes y con estas aplicaciones pueden ser organizadas actividades para la gestión colaborativa de proyectos - Trello - y actividades que pueden ser editados por varias personas implicadas. En el Google Docs se puede crear un documento compartido y los estudiantes y profesores pueden acompañar en tiempo real las contribuciones.

2022



Actividad	Herramienta	Sugerencia de Aplicación
		Crear un mural donde los estudiantes puedan registrar un resumen de una discusión en grupo o para registrar expectativas en relación a un contenido, actividad o curso, eso es posible con el Padlet .
Personalización del aprendizaje	 Khan Academy  FutureLearn	La Khan Academy es un sistema de educación personalizado y gratuito que permite a los docentes hacer un seguimiento del progreso de sus clases en las diferentes materias. FutureLearn es una plataforma con material didáctico de diferentes materias y de diferentes partes del mundo. Es una comunidad educativa que permite a los usuarios conversar entre ellos, y puede ser utilizado para que los estudiantes hagan proyectos internacionalizados y compartan con sus compañeros de clase.
Mapas mentales	 Popplet  Lucidchart	A partir de la lectura de un texto o como síntesis de una clase, se puede solicitar a los estudiantes crear mapas mentales. Estas dos herramientas permiten hacer mapas mentales individuales o compartidos.
Cálculos matemáticos	 Photomath  MyScript  Socratic	PhotoMath es una aplicación que escanea operaciones matemáticas y muestra el tutorial de la solución, así el estudiante puede mirar su error o que otra solución podría haber utilizar para resolver la ecuación. El MyScript convierte ecuaciones matemáticas manuscritas presentando el resultado y su explicación. Lo mismo que el Socratic que utiliza inteligencia artificial para interpretar los problemas y presentar las soluciones.
Investigación	 Scopus  Web of Science  Lens.org  Refseek	Los buscadores académicos y con contenido verificado son importantes para la confiabilidad de investigaciones y la construcción del conocimiento. Así que estas son algunas alternativas, el Refseek hace búsqueda en distintos tipos de documentos, las bases Scopus y Web of Science agregan contenido de revistas científicas y la Lens , adicionalmente, incluye informaciones acerca de marcas y patentes internacionales.
Visualización y creación de audios	Podcast (Free Sound, Anchor, Spotify, entre otros)	Crear un canal de podcast donde los alumnos puedan acceder y recibir informes de actualizaciones o que los estudiantes puedan crear sus propios podcasts con el contenido del curso. Para organizar las grabaciones, planear un guión con el tema, el público, contenido. En el guión se considera una viñeta inicial, la presentación de los locutores, la fecha de publicación y el tema del podcast, además del contenido.
Simuladores	 Opera Simulation Software	Opera Simulation Software es un set completo de software de diseño, análisis, simulación y optimización CAE para la cadena de diseño de producto virtual de sistemas electromagnéticos incluyendo efectos multifísica.

Fuente: elaboración propia

Los docentes tienen una preocupación por la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando la inserción de las tecnologías digitales para el desarrollo de sus clases, aunque algunos participantes señalan que la tecnología no es lo que lleva o motiva a la permanencia estudiantil, la mayoría de los docentes considera las tecnologías digitales como un gran potencializador de la

2022



permanencia, así como una manera de dinamizar y actualizar los contenidos teóricos aproximando los mismos a la realidad cotidiana y principalmente a la actualización profesional.

4. Conclusiones

Pensar en la formación de los estudiantes necesariamente lleva a comprender que “no solo implica pensar en los aspectos didácticos, sino también en los tecnológicos, los estéticos, los emocionales, en la interacción, la usabilidad, entre muchas cuestiones que hay que considerar” (Milillo, 2020, p.10), es por eso que este artículo abordó cómo eje central la categoría tecnologías digitales, así como las emergentes. Por más que algunos de los discursos sean recurrentes, se percibe que, de los docentes participantes de este estudio, existe un consenso sobre la importancia de la presencia de las tecnologías digitales en el contexto de las universidades y en las clases, teniendo en cuenta que la tecnología por sí sola no va a traer la calidad para los programas, pero que es una buena aliada para la aproximación entre estudiantes, docentes e institución, siempre y cuando los recursos estén disponibles.

Está claro que los docentes, de alguna manera, usan las TDS, lo que debe revisarse es el apoyo de los directivos para disponer de los recursos y herramientas tecnológicas y el compromiso de los estudiantes para su uso consciente y ético, teniendo en cuenta que el material disponible en línea necesita de una mirada crítica acerca de la confiabilidad en las informaciones y también, muy importante, tener en cuenta que lo disponible tiene una autoría y esa debe de ser respetada al utilizar su contenido, sea en las redes, sea en trabajos académicos. Debemos orientar el uso y consumo de la tecnología en tanto herramienta de enseñanza y aprendizaje en las actividades del aula, siendo que esta orientación debe ser hecha tanto para los estudiantes cuanto, para los docentes, sea con indicaciones de uso o formaciones específicas con cada uno de estos actores. Es por eso por lo que, sin la intención de prescripción, dejamos como síntesis de este análisis, además de las reflexiones propuestas, una paleta de herramientas y sugerencias para apoyar las actividades de los docentes con el fin de generar una mayor organización e interacción entre los académicos y sus estudiantes. Además, teniendo en cuenta el alto nivel de formación de los docentes se podría esperar que utilizaran herramientas tecnológicas más relevantes que el correo electrónico, esto puede dar cuenta de lo limitado del avance en las IES respecto de la utilización de tecnologías digitales, aspecto este que debe replantearse puesto que los tipos de aprendizaje son diversos, y situaciones como la pandemia de Covid-19 que acaba de pasar mostró la versatilidad de la tecnología para cumplir con las necesidades de formación fuera de las aulas. Puesto que la herramienta más utilizada es el correo electrónico lo cual permite al estudiante evidenciar la disponibilidad y compromiso del profesor al darle acceso por este medio, sería fundamental, como plantea (Villasmil, 2004), realizar un uso más potencial de esta herramienta repercutirá en su labor y perspectiva sobre el alumno, además de permitir una mejora en el proceso comunicativo e interactivo racional y recíproco entre profesor-alumno.

Por último, es importante resaltar las siguientes prácticas curriculares que apoyan el desarrollo de competencias y aproximan al estudiante al ambiente académico, así como al formativo laboral. Éstas pueden ser, prácticas de iniciación científica, mentorías entre pares, participación en proyectos de aproximación con la práctica laboral, estancia en instituciones del mercado laboral, participación en

2022



eventos y congresos, presencia en actividades de bienestar, deportivas y culturales en el ámbito de la universidad. Aunque estas actividades no estén directamente vinculadas al aula de clase, son muy importantes para el proceso formativo de los estudiantes, contribuyendo a la permanencia y éxito académico.

Referencias

Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições, 70, 280.

Estrada Mejía, P. & Kohls-Santos, P. (2022). Permanência estudantil e articulação entre educação básica e superior: estado do conhecimento, En Kohls-Santos, P. & Estrada Mejía, P. (Ed.), Modelo integracionista para a permanência estudantil: variáveis e perspectivas. (1 ed., pp. 23–38). Editora CRV.

Flick, U. (2009). Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed.

Kohls-Santos, P. (2020). Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

Kohls-Santos, P. (2021a). COVID-19 y educación: experiencias y perspectivas docentes en la educación superior. Revista Iberoamericana De Educación, 86(2), 31-44. <https://doi.org/10.35362/rie8624344>

Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2011). Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 6.

Milillo, C. [Portal Educativo de las Américas]. (2020, mayo 21). Educación en Tiempos de cambio. Desafíos de la educación virtual PENT FLACSO Argentina [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=J7144fCA4_4&feature=youtu.be

Rivas-Vallecillo, K., & Maya-Miranda, S. (2021). Experiencia del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) como estrategia para aprender ciencias en pandemia. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3375>

Vargas Ramírez, Salvio. (2021). La motivación de los estudiantes universitarios en la unidad de aprendizaje Estudios de Cultura y Género. Resultados del estudio de campo. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(2), 00040. Epub 21 de abril de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2552>

Villasmil, P. (2004) Las interacciones comunicativas entre profesores y alumnos en el marco de la enseñanza. Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, 11, 65-72.

Agradecimientos

Este artículo presenta parte de los resultados del proyecto titulado: “Permanencia estudiantil: mecanismos de apoyo por intermedio de la tecnología”, Financiado por la Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal - FAPDF.

2022



O PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: UMA INICIATIVA/EXPERIÊNCIA PARA PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

*Pricila Kohls-Santos, Universidade Católica de Brasília, pricila.kohls@p.ucb.com
Silvia Keli de Barros Alcanfor, Universidade Católica de Brasília, alcanfor@p.ucb.br
Adriana Pelizzari, Universidade Católica de Brasília, adriana.pelizzari@ucb.br*

Resumo.

A permanência estudantil na educação superior é tema recorrente no universo acadêmico e institucional, seja por ações que incrementem a permanência ou por estudos diagnósticos sobre as causas do abandono universitário. Distintos autores abordam o fenômeno da permanência estudantil como complexo por ser este multifatorial, por isso mesmo foi e é estudo desde diferentes áreas do conhecimento e perspectivas teóricas.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo apresentar a perspectiva dos estudantes em relação a sua participação em programas de iniciação científica e como sua participação pode influenciar a permanência nos estudos. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa é de caráter misto, sendo realizada a triangulação dos dados qualitativos e quantitativos.

A análise dos dados será realizada a luz da teoria proposta por Tinto (2012, 2022) e Kohls-Santos (2022) que apresentam que a construção de comunidades no meio universitário que são importantes para combater a evasão e promover a permanência, pois não somente se desenvolvem competências acadêmicas como também competências interpessoais, habilidade que fazem parte da formação integral, tais, como trabalho em equipe, habilidade de comunicação, socialização, dentre outras.

Os resultados apresentam que os participantes da pesquisa se sentem motivados a participar dos programas de iniciação científica e afirmam que a participação nas pesquisas com professores da graduação e pós-graduação lhes apresenta uma oportunidade de ampliar conhecimentos, conhecer diferentes possibilidades de atuação profissional, bem como lhes auxilia na organização e disciplina para os estudos. Ainda assim, apresentam que a participação na Iniciação Científica é importante para a permanência nos estudos, pois aproxima o estudante ao ambiente da universidade e a estar sempre em busca de novos conhecimentos e aplicação prática de muitas teorias.

A partir desse estudo podemos perceber que a criação de comunidade ou de espaços de partilha são realmente importantes no meio universitário, assim como fomentam e motivam aos estudantes a estarem e fazerem parte do cotidiano da Universidade, bem como auxiliam na formação do ser estudante e na motivação para os estudos e, por conseguinte, a permanência estudantil. O fato é que se a IC se mostrou um diferencial na vida acadêmica do estudante em semestre mais avançado, é bem provável que seja também um incentivo à permanência estudantil nos semestres iniciais.

2022



Palavras-Chave: Iniciação Científica, Educação Superior, Motivação, Permanência Estudantil, Comunidades de Aprendizagem.

1. Introdução

O objetivo da educação superior é a formação integral do sujeito para atuar em sociedade e um cidadão consciente do seu papel social no exercício de sua profissão. Assim, para além da formação técnica, a educação superior deve primar para o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania.

Nesse sentido, apresentamos a iniciação científica (IC), como uma das vertentes para o desenvolvimento de tais competências. A iniciação científica, além de fortalecer e incentivar a pesquisa e a formação do pensar científico e da criticidade, promove a aproximação de estudantes com o contexto universitário, com docentes e demais estudantes e, também, a aproximação da teoria com a prática, questão muito importante para a formação do futuro profissional em distintas áreas. Este envolvimento com a investigação científica aliada à importância social do desenvolvimento científico tem se apresentado como uma estratégia para fomentar a permanência estudantil na educação superior.

Nesse sentido, Barbagelata e Cáamaño (2018) afirmam:

O desenvolvimento de habilidades na Educação Superior, bem como a aquisição de conhecimentos, colabora para a aquisição das competências específicas de cada sujeito e, por sua vez, as competências gerais da carreira estudada, o que influencia na aprovação de mais disciplinas e, portanto, na redução do abandono. (p. 745)

Nesta seara, Tinto (2012) apresenta como fundamental para a permanência estudantil, gerar experiências que impactem, fortaleçam o trabalho em comunidade e a vinculação dos estudantes com propostas ou projetos de pesquisa e por consequência a geração de novos conhecimentos, estimulando constantemente o crescimento intelectual do estudante e sua permanência nos estudos. Por sua vez, Kohls-Santos (2020) no Modelo Integracionista para a Permanência, apresenta que estudantes, docentes e gestores e demais funcionários devem trabalhar em conjunto, de maneira coordenada, a fim de articular um processo de qualidade e equidade na educação para os envolvidos, principalmente, para os estudantes. Ainda assim, Estrada Mejía y Kohls-Santos (2022) afirmam que, é necessário formar o estudante para o "ser universitário", a fim de prepará-lo para a vida acadêmica e tomar o controle, ser o autor, de sua própria educação, sendo que tais aspectos podem ser propiciados por programas de incentivo à iniciação científica e participação em projetos e grupos de pesquisa.

De acordo com Kohls-Santos (2020) cada vez mais é esperado que o estudante desenvolva autonomia e proatividade nos estudos e para com sua formação acadêmica. Em estudo realizado com estudantes da educação superior, a autora confirmou a hipótese de que quanto maior a dedicação do estudante, maior a probabilidade de sua permanência na universidade (Kohls-Santos, 2020).

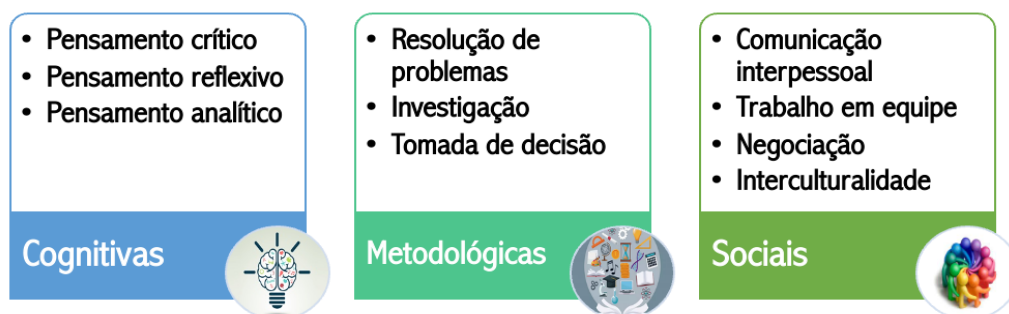
Acredita-se que a partir da inserção dos estudantes na iniciação científica, estes têm a oportunidade de desenvolverem social e intelectualmente, convivendo com professores especialistas e orientadores de projetos de pesquisa que auxiliam aos estudantes aprofundarem estudos, conhecimentos e, desta feita, auxiliar no transcurso de seu curso de graduação, bem como em habilidades fundamentais para

2022



a atuação profissional. Tais habilidades podem apresentar-se em três áreas, a saber: cognitivas, metodológicas e sociais (Figura 1).

Fig. 1 - Habilidades e respectivas áreas



Nesta direção, Kolb (2014) apresenta o ciclo de Kolb relacionado ao processo de aprendizagem, este diz que para que ocorra uma aprendizagem efetiva os estudantes devem passar por um processo de quatro etapas, quais sejam: Experimentação, Reflexão, Conceitualização e Aplicação, sendo que estas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de experimentar ativamente as teorias e buscar aplicar conceitos na prática e de maneira ativa.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo analisar a percepção dos estudantes, participantes do programa de iniciação científica, sobre sua participação nas atividades de IC e como estas podem contribuir para a sua permanência na educação superior.

2. Metodologia

Com vistas a alcançar o objetivo, este estudo se caracteriza como misto, qualitativo e quantitativo. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário, com perguntas abertas e fechadas. Sendo a triangulação de dados realizada à luz de Flick (2009) a fim de conhecer a perspectiva dos estudantes, participantes do Programa de Iniciação Científica de uma universidade comunitária, localizada no centro-oeste brasileiro.

Os participantes da pesquisa são 54 estudantes de distintos cursos de graduação e que participaram do programa de iniciação científica nos anos de 2021 e 2022, dos 110 convidados. Considerando apenas os respondentes, para o cálculo amostral foi considerado o intervalo de confiança de 95% e margem de erro de 5%. Foram utilizados os softwares, Qualtrics para coleta e geração de dados, além do SPSS para as análises estatísticas descritivas e o NVivo como suporte a análise qualitativa.

3. Resultados

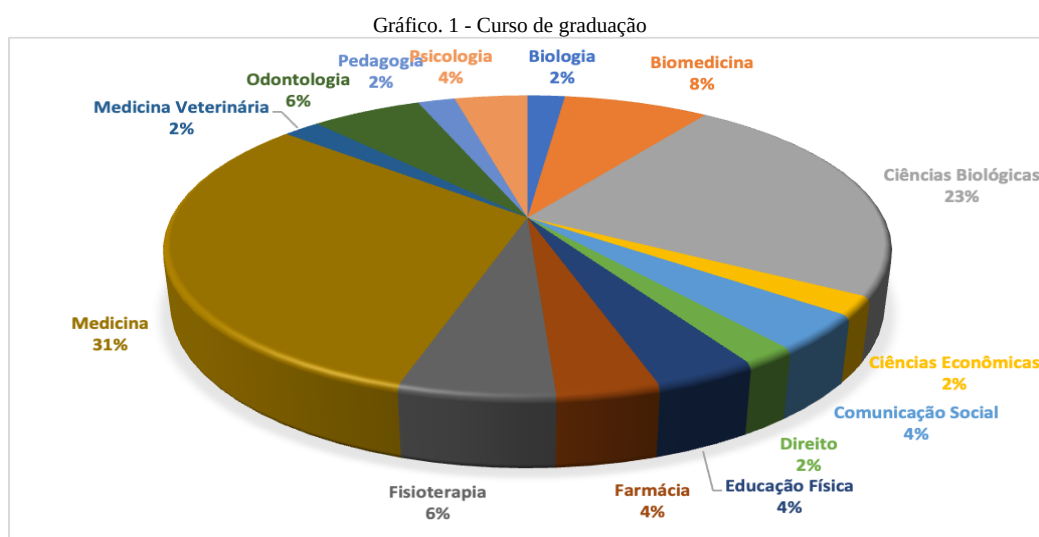
3.1 Caracterização dos participantes

A distribuição dos participantes da pesquisa está em sua maioria no curso de Medicina, 31%, seguido de Ciências Biológicas, 23%, e pelos cursos de Biomedicina, Ciências Econômicas, Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, Direito, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Medicina,

2022



Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, com um menor percentual, conforme apresentado no Gráfico 1. Os estudantes têm idades entre 19 e 35 anos, sendo que 60% dos estudantes têm idades entre 19 e 22 anos, 31,4% entre 23 e 26 anos, 3,9% entre 27 e 34 anos e 3,9% tem mais de 35 anos.



Tradicionalmente as áreas da saúde e da ciência são as que mais participam de projetos de IC, esse fato talvez se dê pelo maior número de projetos nestas áreas e pelo fato de os estudantes buscarem pesquisas na sua área de formação. Sendo que apenas 6% dos participantes são estudantes de cursos de licenciatura e 94% estudantes de cursos de bacharelado. Este resultado está em acordo com a distribuição dos estudantes nos cursos ofertados na universidade investigada, onde mais de 60% está na área da saúde. Por outro lado, os cursos de licenciatura têm sido menos procurados pelos jovens. Nesse sentido, entendemos que ainda existe a necessidade de ampliar o número de projetos para os demais cursos e áreas pertencentes à Universidade, principalmente para estudantes dos cursos de licenciatura, por entender que a IC não auxilia apenas na permanência dos estudantes, mas também na qualidade da formação e pesquisa é fundamental para futuros professores. Ainda assim, entendemos que esse número é expressivo tendo em vista o período considerado para a pesquisa que contempla o período pandêmico, o que pode ser um fator para o número reduzido de estudantes em projetos de IC.

A respeito do tempo de participação no Programa de IC na Universidade, o tempo varia de menos de um ano a 5 anos, sendo que 82,3% dos estudantes participam a 1 ano ou menos do Programa. Sendo que a maioria dos estudantes, 53,7%, cursam o 7º e 8º semestre da graduação, 19,6% são do 9º e 10º semestre, 13% cursam o 3º e 4º semestre e 13% o 5º e 6º semestre, e apenas 0,7%, ou seja, 1 estudante está no 1º ou 2º semestre do curso. Considerando que a maioria dos cursos de Bacharelado tem duração de 8 semestres, a maioria dos estudantes parece se envolver com a IC com maior maturidade acadêmica.

2022



Ao questionar os estudantes sobre a sua formação antes de ingressar na universidade, estes responderam que foi muito boa ou boa (61,5%), porém 38,5% dos estudantes respondeu que sua formação esteve entre muito ruim, ruim ou neutra, tal como apresentado na Tabela 1. Do total de participantes da pesquisa 62,3% concluíram seus estudos de educação básica em escola privada e 37,7% em escola pública.

Tabela 1 - Percepção sobre a formação de educação básica

<i>Minha formação antes de ingressar na educação superior foi</i>	<i>%</i>
Muito ruim	5,7%
Ruim	7,2%
Nem boa, nem ruim	25,1%
Boa	20,8%
Muito boa	40,7%
Total	100%

De acordo com a OCDE (2016) a educação básica, principalmente o ensino médio, deve preparar e orientar o estudante para o futuro caminho educativo e também ocupacional de maneira apropriada para cada indivíduo. Quando isso não ocorre é papel da IES proporcionar espaços que auxiliem os estudantes em seu desenvolvimento pleno e na sua formação profissional, nesse aspecto a iniciação científica pode ser um caminho para orientar o caminho dos estudantes e diminuir o abismo existe entre a educação básica e superior, ou ainda, entre as competências e habilidades desenvolvidas na educação básica e o que se espera dos estudantes ao ingressar na vida universitária.

3.2 A percepção dos estudantes sobre a Iniciação Científica

Em relação a participação no programa de IC, os estudantes foram questionados se sua dedicação nas atividades foi/é excelente, 49% dos estudantes concordaram com a afirmação, 45,1% concordaram totalmente e apenas 5,9% responderam que não concordam, nem discordam da afirmação. Sobre o quanto a participação na IC auxilia a desenvolver técnicas e hábitos de estudo que auxiliam no curso de graduação, 66,7% concordam totalmente, 21,6% concordam, 5,9% não concordam, nem discordam, 3,9% discordam e 2% discordam totalmente que o IC auxilia em hábitos e técnicas de estudos em seu curso de graduação.

Outro ponto importante relacionado ao IC é a integração acadêmica dos estudantes, sendo que dos participantes 64,8% concordam totalmente que participar do Programa auxilia na integração acadêmica, 22,2% apenas concordam, 9,3% não concordam, nem discordam e apenas 3,7% discordam desta afirmação. Tal como apresentado por Tinto (1989, 2012, 2020) a integração

2022



acadêmica é um dos pontos fundamentais para a permanência estudantil, essa pode ser mais uma evidência de que a participação na IC pode auxiliar na permanência do estudante na educação superior. Essa integração acadêmica diz respeito aos espaços da Universidade, mas também na participação nas atividades acadêmicas, bem como no relacionamento com os docentes.

Nesta direção, Parra et al. (2015) salientam a importância do docente no desenvolvimento dos estudantes em relação ao seu autoconceito acadêmico e suas atribuições enquanto estudante e a necessidade de seu engajamento para a qualidade de sua formação. A esse respeito Kohls-Santos (2020) afirma que o *engagement* ou envolvimento no contexto universitário é imprescindível para o seu comprometimento com os estudos, com a aprendizagem e com o seu desenvolvimento profissional.

Quando questionados se a participação no Programa de IC é um diferencial para minha formação profissional, 88,9% concordam totalmente e 11,1% concordam com a afirmação. Sobre a relação entre a participação no Programa de IC e a permanência no curso, 68,5% concordam totalmente que a participação no Programa de IC motiva a permanência no curso, 22,2% apenas concordam, 7,4% não concordam, nem discordam e 1,9% discordam totalmente dessa questão.

Percebemos que a maioria dos estudantes vê a sua participação na iniciação científica como motivador para a permanência, nesse sentido, aprofundaremos essa percepção a partir das questões abertas respondidas pelos estudantes, onde estes apresentam e descrevem, a sua percepção sobre a iniciação científica e a permanência estudantil.

3.3 A Iniciação Científica e a permanência estudantil

Dos 53 participantes da pesquisa, 13 afirmam que não foi participar do Programa de IC que os motivou a permanecer no curso, porém todos estes afirmam que é um diferencial importante para sua formação, a exemplo do Estudante 15 que respondeu que *"Não, por mais que a IC seja um trunfo para minha formação e tenha adiantado minha vida em muitos aspectos, isso não teria mudado o fato de eu querer me formar no ensino superior"*. Já o Estudante 51, ao afirmar que não é condição para a permanência relata que *"Não. Porém considero que é um grande incentivo ter um professor mais próximo que te dá apoio. Também fiz amizades com outros ICs que se tornaram muito próximos de mim e que foram ótimas aquisições para a minha vida, considerando que eu era recém chegado em Brasília e durante a pandemia."* O relato destes estudantes evidencia o quanto a IC é importante para a formação e desenvolvimento dos estudantes, não apenas academicamente, mas também social e pessoal, o que vai ao encontro da proposta de Tinto (2022) ao dizer que a participação em comunidades de aprendizagem auxilia na permanência dos estudantes, assim como a adaptação acadêmica e o compromisso dos estudantes (Tinto, 2015).

Por outro lado, 40 estudantes afirmaram que sim, participar da IC lhes motiva a permanecer nos estudos. O Estudante 22 afirma que *"Sim. A cada dia eu vejo a sua importância para eu ter uma melhor formação acadêmica e, também, esta me proporciona enxergar novos horizontes."* Outro estudante acrescenta que *"A IC auxilia pois, é prática, o aluno está ali fazendo, aprendendo novos métodos, aprendendo a mexer nos equipamentos, aprender a ler artigos científicos, auxilia no TCC. A prática que temos na IC, às vezes a gente não tem nas aulas da graduação por falta de tempo."*



Então a IC auxilia, ensina, aprimora, estimula e principalmente forma profissionais capacitados".
(Estudante 48)

A partir dos relatos apresentados, podemos evidenciar que um dos aspectos mais importantes para os estudantes é a relação teoria e prática, tão importante para o processo formativo e que fomenta o desenvolvimento de habilidades, tais como, criticidade, reflexão por meio da experimentação e da aplicação prática de conteúdos teóricos a uma realidade empírica, o que é evidenciado por Kolb (2014) como essencial para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Além disso, Kohls-Santos e Estrada (2021) salientam a importância da articulação do saber com as realidades do contexto dos estudantes, desenvolvendo a real articulação entre o saber, o ser e o fazer.

Acreditamos que, além do desenvolvimento de habilidades, a participação na IC auxilia os estudantes a ambientar-se ao contexto universitário, bem como a desenvolver a noção do "ser estudante" e do engajamento destes nos estudos, ao pertencimento ao contexto universitário e à vida estudantil.

Segundo Coulon (2017) esse processo de desenvolvimento da noção do que é ser estudante deve ser objeto das instituições educativas no sentido de auxiliar os estudantes compreenderem o que é a vida universitária e o que se espera dos estudantes ao longo do seu processo formativo. Nessa linha, o Estudante 50 salienta que "*desenvolvi habilidades em apresentar e escrever trabalhos melhores, buscar artigos científicos, formatar os trabalhos, dentre outros.*" (Estudante 50) e complementar a esta ideia, o Estudante 53 diz que "*uma das coisas proporcionadas foi auxílio na busca mais rápida e efetiva em bases de dados, bem como a seleção de estudos mais apurados*". (Estudante 53)

Dos relatos apresentados pelos estudantes participantes da pesquisa, depreendemos que a participação no Programa de Iniciação Científica da Universidade é um diferencial formativo e para o futuro profissional dos estudantes, ademais auxilia na integração social e acadêmica e desenvolve nestes estudantes competências e habilidades úteis para sua vida acadêmica e no aprofundamento de conceitos e conteúdos teóricos e práticos. Para resumir os principais aspectos mencionados pelos estudantes, apresentamos na figura 2, denominada Nuvem de palavras, as palavras mais mencionadas por estes em suas respostas, sendo que as que aparecem em maior tamanho na imagem, são as mais presentes nas respostas dos participantes.

Fig. 2 - Nuvem de palavras



2022



4. Considerações finais

É notória a satisfação dos estudantes com a prática da IC, suprimindo por vezes a lacuna da prática nos cursos de graduação. É importante ressaltar os termos mais citados quando o assunto é IC: Curso, Professor, Graduação, Aprender, Ler e Futuro. Portanto, a IC está intimamente relacionada com a sua formação acadêmica do estudante, onde a presença do professor é destacada. Tal como apresentado pelos teóricos referenciados neste estudo, o contato mais próximo entre professores e estudantes é um fator que contribui para a permanência estudantil e sucesso acadêmico na educação superior.

Ademais, paralelamente existe uma expectativa de futuro, seja profissional, seja na continuidade da formação acadêmica, e ainda o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos estudantes ao meio acadêmico. Portanto, a percepção dos estudantes, participantes do programa de iniciação científica, relatadas neste estudo, nos levam a considerar esta prática como uma possível estratégia de incentivo à permanência na educação superior.

Outro aspecto importante é que a maioria dos respondentes está cursando semestres superiores ao quarto semestre, indicando que os estudantes de semestres iniciais têm pouco contato com a IC. Talvez seja uma questão de maturidade acadêmica. O fato é que, se a IC se mostrou um diferencial na vida acadêmica do estudante em semestre mais avançado, é bem provável que seja também um incentivo à permanência para os estudantes ingressantes e de semestres iniciais na graduação.

Referências

- Barbagelata, M. J., & Silva, C. C. (2018, November). Taller de Aprendizaje Activo en Aula para el Desarrollo de Habilidades Requeridas para un Rendimiento Efectivo en Educación Superior. In Congresos CLABES. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2039/2989>
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>
- Estrada Mejía, P.; Kohls-Santos, P. (2022). Permanência estudantil e articulação entre educação básica e superior: estado do conhecimento, En Kohls-Santos, P. & Estrada Mejía, P. (Ed.), *Modelo integracionista para a permanência estudantil: variáveis e perspectivas*. (1 ed., pp. 23–38). Editora CRV.
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Kohls-Santos, P. (2020). *Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.
- Kohls-Santos, P. (2022). Modelo integracionista para a permanência estudantil. En Kohls-Santos, P. & Estrada Mejía, P. (Ed.), *Modelo integracionista para a permanência estudantil: variáveis e perspectivas*. (1 ed., pp. 23–38). Editora CRV.
- Kohls-Santos, P.; Estrada, P. M. (2021). Persistence in higher education: the perspective of professors and students. *International Journal of Development Research*, 11, (04), 45837-45843.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- OECD. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- Parra, C. M. P., González, G. R., Manco, O. C. U., Gómez, E. C., Mejía, P. E., Zuleta, E. M. U., ... & Herrera, R. R. M. (2015). Relación del Autoconcepto y del acompañamiento psicopedagógico con el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de ingeniería. *Ingeniería y Sociedad*, 1(09), 40-66.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción; una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, v. 71, p. 33-51.
- Tinto, V. (2012). *Completing college; Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

2022



Tinto, V. (2015). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention. Research, Theory & Practice* 19 (3): 254–269.

Tinto, V. (2022). Increasing student persistence: Wanting and doing. In *Student Support Services* (pp. 53-70). Singapore: Springer Nature Singapore.

2022



PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA IMPLANTAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL: HUMANIZAÇÃO, INOVAÇÃO E ASSISTÊNCIA

*Daniel Louzada-Silva, UnDF, daniel.louzada@undf.edu.br
Kleyne Cristina Dornelas de Souza, UnDF, kleyne.dornelas@undf.edu.br
Michelle Guitton Cotta, UnDF, michelle.cotta@undf.edu.br
Andyara da Gama Wolney, UnDF, andyara.wolney@undf.edu.br
Letícia de Souza Santos, UnDF, leticia.ssantos@undf.edu.br*

Resumo.

A Universidade do Distrito Federal (UnDF) foi criada em 2021 como instituição de ensino superior pública e teve sua estrutura definida no início de 2022. No momento, estão sendo estruturados os programas pedagógicos de novos cursos de pedagogia e engenharia e já foi publicado o edital do concurso público para contratação de 250 professores e 100 tutores, que atenderão aos discentes dos cursos novos e dos já existentes. Os cursos oferecidos pelas escolas superiores privilegiam metodologias ativas e inovadoras que promovam a facilitação do processo de aprendizagem por meio do estímulo a autonomia crescente dos discentes no processo de construção do conhecimento e na problematização dos saberes, com destaque para a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o que exige formação contínua dos professores e tutores e a produção de material didático específico. As escolas têm históricos de permanência e assistência estudantil próprios e um dos desafios para o estabelecimento de políticas públicas voltadas para a permanência dos estudantes é unificar investigações sistematizadas, com foco no levantamento de dados e informações, de maneira a desenvolver ações específicas de curto, médio e longo prazos, voltados para os diversos públicos-alvo das escolas, que estão distribuídos em diferentes cursos e campi. Nesse artigo, exploramos os dados disponíveis sobre ingresso, permanência e evasão nas universidades brasileiras no período imediatamente anterior à pandemia de covid-19 até o presente, valendo-nos também de dados primários para as escolas de ensino médio do Distrito Federal. Tratamos da assistência estudantil na universidade a partir do viés da permanência dos estudantes, da construção de um ambiente humanizado e da preparação da instituição para desafios já diagnosticados e a possibilidade de situações inéditas. Neste sentido, as necessidades decorrentes de formação deficitária também merecem atenção, cabendo a cada curso, de modo propositivo, estabelecer parâmetros próprios de intervenção, voltados para a permanência, a assistência estudantil, a diversidade, a inclusão, a cultura da paz e os direitos humanos. Para tanto, leva-se em consideração as necessidades imediatas e inadiáveis da instituição, somadas ao reconhecimento de que, em curto espaço de tempo, novos sujeitos, docentes e discentes, farão parte da comunidade acadêmica, somando-se aos que atualmente estudam e trabalham na UnDF, e que terão, certamente, novas demandas e contribuições a oferecer.

Palavras-chaves: Permanência estudantil, Inclusão, Inovação, Metodologias Ativas, Humanização

2022



1. Introdução

A Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF) foi criada em 2021, como instituição de ensino superior pública, por meio da Lei Complementar 987/21 e teve sua estrutura definida no início de 2022. A UnDF estava prevista na Lei Orgânica do Distrito Federal, de 1992, e foi também recepcionada pelo Plano Distrital de Educação, em 2015. Ao ser criada, a UnDF incorporou as três escolas distritais de ensino superior já existentes no Distrito Federal: a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), que oferece cursos de medicina e enfermagem, o primeiro desde 2002; a Escola Superior de Polícia Civil (ESPC), que oferece formação inicial e continuada a policiais civis, e; a Escola Superior de Gestão (ESG), que atende aos servidores dos diversos setores da administração pública distrital, também em formação inicial e continuada. Duas novas escolas foram criadas e deverão receber suas primeiras turmas em 2023 e 2024, respectivamente: a Escola de Educação, Magistério e Artes (EEMA), e a Escola Superior de Engenharia, Tecnologia e Inovação (ESETI).

O financiamento da UnDF conta com o Fundo da Universidade do Distrito Federal (FunDF), com dotação orçamentária mínima atrelada à Receita Corrente Líquida do Distrito Federal, nos termos do artigo 240-A da Lei Orgânica do Distrito Federal. A dotação mínima de valores obedecerá às seguintes alíquotas dessa Receita, previstas no Art. 2º do Decreto nº 42.987/2022: 0,08%, em 2022; 0,15%, em 2023; 0,2%, em 2024; 0,3%, em 2025, e; 0,08%, a partir de 2026.

O ano de 2022 trouxe, além de avanços importantes na implantação da UnDF, novos desafios para a construção de um ambiente marcado pela inovação e pela humanização, sendo a permanência dos estudantes nos cursos uma prioridade. Nesse artigo, discutimos as bases da organização institucional voltada para a permanência estudantil nos novos cursos a serem oferecidos a partir de 2023, Pedagogia; Letras; Gestão Ambiental, e; quatro cursos na área de engenharia da computação. Esses cursos ocuparão espaços físicos distintos dos cursos atualmente existentes e terão professores contratados por concurso público, o qual teve início no segundo semestre de 2022. Sendo assim, os estudantes selecionados para esses cursos estarão em um ambiente físico e de relações interpessoais que ainda estão em formação. Esse é um primeiro desafio a ser enfrentado, qual seja, criar uma política de permanência que antecede a presença dos estudantes e que será executada, pelo menos em parte, por profissionais que ainda não foram selecionados. Tal política passa, necessariamente, por ações de assistência aos estudantes, havendo no organograma da universidade um setor específico para o desenvolvimento dessas ações, a Diretoria de Assistência Estudantil e Humanização (DIAE). A elaboração e implementação da política de humanização cabe à Ouvidoria da UnDF, em conjunto com a DIAE.

A estruturação de uma política de assistência estudantil e humanização se dá, portanto, em um cenário de atendimento a estudantes de cursos já consolidados e de cursos que serão ainda implantados. Isto exigirá o diagnóstico periódico das condições socioeconômicas dos estudantes dos cursos novos e dos já existentes, e a definição imediata de critérios e parâmetros de acesso à assistência estudantil e de acompanhamento da efetividade dessas políticas por meio de indicadores.

A metodologia de trabalho utilizada envolveu um levantamento amplo da legislação que rege a assistência estudantil nos diversos níveis de oferta de ensino superior, bem como dos instrumentos regulatórios adotados por outras Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Utilizamos o Mapa

2022



do Ensino Superior no Brasil, 12ª edição, de 2022, para traçar o perfil dos estudantes em nível nacional e, a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2021, para identificar as necessidades do público de ensino médio e superior do Distrito Federal, além de outros indicadores.

Assim, a partir deste ponto, apresentamos neste texto um retrato da educação superior no Brasil e no Distrito Federal, correlacionando os dados, quando possível, com a política em desenvolvimento na UnDF. A seguir, o texto propõe um diálogo entre a proposta de assistência estudantil e humanização da UnDF e a literatura disponível, tendo como referencial a permanência e o êxito estudantil, seguido de breves considerações finais.

Um retrato da Educação Superior no Brasil

A implantação de novos cursos na UnDF em 2022 acontece em um cenário fortemente marcado pela pandemia de covid-19 e pela crise de investimentos em educação, cultura e ciência em nível nacional. Para traçarmos um perfil da educação superior brasileira em 2022, tanto em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas como privadas, utilizamos o *Mapa do Ensino Superior no Brasil*, 12ª edição, de 2022, produzido pelo Instituto do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP) (<https://www.semesp.org.br/instituto/>). O *Mapa* relaciona dados do *Censo da Educação Superior* produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes a 2019 com dados do IBGE, microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), entre outros (SEMESP, 2022). Para os dados do Distrito Federal, consultou-se a *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios* (PDAD) 2021 da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN).

De acordo com o *Mapa do Ensino Superior do Brasil*, a taxa de escolarização líquida do país voltou a cair. As matrículas presenciais caíram 3,8% em 2019 e voltaram a cair em 2020, chegando a uma queda acumulada de 9,4%. Ao mesmo tempo, houve um crescimento no número de matrículas na modalidade Educação a Distância (EAD) de 7,7 pontos percentuais, em 2019, saltando para um acumulado de 26,8%, em 2020 (Brasil, 2018; SEMESP, 2022).

A queda no número de jovens ingressando no ensino superior afeta diretamente a taxa de escolarização líquida [que mede a proporção de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior em relação à população dessa faixa etária]. Em 2020, a taxa registrou uma queda de 0,3 pontos percentuais e chegou aos 17,8%. Por outro lado, o crescimento da EAD ocorre em um público entre 29 e 44 anos, mais velho que aquele que termina o ensino médio, e que já está inserido no mercado de trabalho. A taxa de escolarização líquida para o ensino superior proposta pelo Plano Nacional de Educação é de 33% em 2024, mas, como visto, esta se mantém em queda (Brasil, 2014; SEMESP, 2022).

No que se refere à distribuição de matrículas por cor/raça, as IES privadas registaram um aumento de 1,4 ponto percentual de estudantes da raça negra de 2013 para 2020. Na rede pública, esse crescimento foi um pouco maior, 2,3 pontos percentuais, podendo esse resultado ser atribuído à Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). As principais dificuldades mencionadas pelas IES na captação de novos estudantes no 1º semestre de 2021 foram a redução na renda familiar, a incerteza sobre a volta das aulas

2022



presenciais e o desemprego (SEMESP, 2022). Isto gerou um quadro de elevado número de jovens que não ingressam no ensino superior em função da evasão durante o ensino médio.

No Distrito Federal, um recorte interessante evidenciado pela *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios* (PDAD) 2021, diz respeito a uma parcela da população que está compreendida na faixa-etária entre 18 e 29 anos que não estuda e não trabalha, os chamados “nem-nem”. Segundo o estudo, eles representam 31,1% do total de pessoas em idade ativa para o trabalho e ensino superior, correspondendo a 181.619 jovens do Distrito Federal, um público potencial para o ensino superior ou projetos de extensão da UnDF (CODEPLAN, 2022). Afonso (2018), em seu estudo sobre mulheres jovens que não trabalham e não estudam, em três regiões administrativas periféricas do Distrito Federal, aponta, a partir das suas narrativas, que elas acreditam que apenas a educação formal ou informal pode alterar a condição em que se encontram. Por isso, a UnDF tem trabalhado para construir uma oferta educacional diferenciada e inovadora, com o uso de metodologias ativas e com um trabalho articulado da assistência estudantil e Ouvidoria na política de humanização, procurando alcançar essas realidades, a fim de promover o pertencimento e aproximação da universidade com os grupos socialmente excluídos.

Considerando o acesso dos jovens brasileiros ao ensino superior, o número de inscrições no ENEM em 2021 sofreu uma redução significativa de 40,4%, em comparação com o período anterior. Uma das causas da diminuição foi a decisão do Governo Federal de impedir a isenção da taxa de inscrição dos faltosos do ano anterior, números fortemente afetados por um alto índice de ausências em virtude da pandemia de covid-19 (Brasil, 2018; SEMESP, 2022).

No que diz respeito aos concluintes em cursos presenciais, 78,8% dos estudantes que concluíram um curso presencial em 2020 eram de IES privadas. De 2019 para 2020, o número de concluintes de cursos presenciais caiu 6,0%, sendo 0,4% nas IES privadas e 22,1% na rede pública. A queda nas IES públicas foi mais acentuada em virtude da demora em adotar aulas remotas emergenciais durante a pandemia de covid-19 e pode ter sido influenciada pela condição socioeconômica de parte dos estudantes (Brasil, 2018; SEMESP, 2022).

Sobre a evasão, um recorte para a área de Saúde permite observar a complexidade do desafio, que tem aqui forte componente de gênero. Em 2020, 24,8% das matrículas trancadas em cursos presenciais e 10,1% dos cursos de EAD foram de estudantes da área da Saúde, com quase a totalidade correspondendo a IES privadas. De 2019 para 2020, houve um salto de 78,7% no total de trancamentos em cursos EAD. Ainda nesse campo, 73,2% das estudantes são mulheres, enquanto nas demais áreas de conhecimento esse percentual é de 52,8% (Brasil, 2018; SEMESP, 2022).

2. Tratando a permanência estudantil

De acordo com o INEP, o conceito de evasão e abandono são distintos (Brasil, 2017). O primeiro se refere ao estudante que deixa a instituição educacional e não retorna. O segundo implica no estudante que sai da escola em um determinado período e retorna. Trabalhar a permanência com os estudantes que ingressam no ensino superior é de extrema importância, tendo em vista que, segundo estudo realizado por Chagas (2019) sobre a permanência de estudantes na Universidade de Brasília, verificou-se que reprovações que ocorrem até o segundo ano de trajetória acadêmica exercem uma

2022



grande influência para a desistência do curso entre os recém-ingressados. Esse dado sinaliza a importância de compreender e acompanhar de forma acolhedora e humanizada essa fase de adaptação do estudante, bem como, a importância de políticas endereçadas às questões acadêmicas para esses educandos por meio da assistência estudantil.

Dados recentes do quantitativo de matrículas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), disponíveis no sistema I-educar, contabilizou em maio de 2022, um total de 23.557 estudantes no 3º ano do ensino médio. Esse quantitativo representa estudantes em potencial que poderão ser atendidos pela UnDF. Desse total, 59% encontram-se matriculados em regiões administrativas distantes dos campi universitários. Esses dados apontam a importância da política de assistência estudantil e humanização para o acolhimento e permanência dos educandos residentes em regiões administrativas mais afastadas, com ênfase para ações voltadas para transporte e alimentação.

A assistência estudantil tem um papel preponderante na permanência dos educandos e exige ações diversificadas. Silva Filho, Montejunas, Hipólito e Lobo (2007) apontam em seu estudo que a principal causa da evasão é a falta de recursos financeiros; já Silva (2016) sinaliza a importância das monitorias para contribuir na permanência estudantil; Assunção, Pereira e Fonseca (2012), reforçam a necessidade de cursos de nivelamento para estudantes que ingressam nas IES; Kampff, Ramirez e Amorim (2018) destacam a importância das atividades de iniciação científica e de práticas profissionais para engajamento dos estudantes nas IES, que devem buscar oferecer currículos flexíveis para a superação de dificuldades de aprendizagem e para o atendimento de necessidades específicas.

Isso posto, é salutar atuar na garantia da permanência dos estudantes oriundos da classe trabalhadora na universidade, dado que o acesso pode ser parcialmente contemplado com a adoção das cotas por meio de ações afirmativas. Conforme estabelecido na *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI* que orienta em seu artigo 3º, alínea d:

Deve-se facilitar o acesso à educação superior dos membros de grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiência, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações (UNESCO, 1999. p. 03).

Diante disso, a assistência deve ser desenhada frente ao perfil estudantil que se constitui a partir das ações afirmativas e pensado para os educandos com deficiência nas universidades. De 2017 para 2018, o número de estudantes com deficiência matriculados nas universidades por meio da reserva de vagas cresceu mais de 70%, de acordo com o *Censo da Educação Superior* (Brasil, 2018). Assim, elucidar os mecanismos de exclusão educacional que esses estudantes vivenciam e trabalhar no enfrentamento de processos discriminatórios, bem como, na garantia da acessibilidade e inclusão, constitui um desafio da assistência estudantil em parceria com a Ouvidoria, que propõem uma política de humanização na instituição que promova o pertencimento a todos os estudantes.

2022



No que concerne à política de permanência estudantil da UnDF e considerando os cursos já implantados e vinculados à ESCS, medicina e enfermagem foi concedida uma bolsa permanência no valor de R\$ 528,54 (quinhentos e vinte e oito reais e cinquenta e quatro centavos) aos estudantes que tiveram acesso pelo sistema de cotas e com renda familiar per capita inferior a R\$2.000,00. No entanto, os parâmetros utilizados pela ESCS para a concessão do benefício em pecúnia, ainda não estão totalmente alinhados com o Regimento da UnDF aprovado em 2022, o que será atualizado.

É fato que a formação crítica conscientizadora não compete apenas a Assistência Estudantil e Ouvidoria que atuarão na política de humanização. Mas, esse espaço deve ser referência aos estudantes para manifestações e articulação de políticas afirmativas e inclusivas. Essa discussão de forma coletiva entre a comunidade universitária e a sociedade contribuirá para a elaboração de políticas diferenciadas de acesso e permanência no ensino superior de forma a ampliar a equidade de chances educacionais entre indivíduos de diferentes classes sociais.

A UnDF entende que a promoção da equidade deve estar atrelada a uma política de humanização voltada para o acolhimento, a amorosidade e o afeto, este pensado em seu sentido etimológico, de afetar, e gerar o sentimento de empatia de forma a cada um se sentir afetado e responsável pelo outro. O espaço universitário da UnDF, locus de formação, tem o intuito de proporcionar aos educandos a essência do verbo formar que expressa a ideia de: constituir, compor, reunir, agrupar, criar, desenvolver, imaginar, ensinar, educar, gerar. E nesse processo de formar-se, constituir-se e humanizar-se o próprio verbo que se faz reflexivo indica que ação parte do próprio sujeito. Assim, uma educação humanizada no ensino superior, em particular na UnDF, não é apenas um processo institucional e instrucional, mas, um investimento formativo do humano, possibilitando a cada indivíduo, na busca de si e do outro a capacidade de auto conduzir o seu processo de transformação, de ser mais, atrelado a uma proposta inovadora de metodologias ativas.

Essas metodologias vêm sendo empregadas na ESCS, na ESG e na ESPC com sucesso, mas sua aplicação não está imune a críticas e resistências, como relatam Rodrigues, França, Amaral, Santos e Almeida (2020) ao avaliar um curso com metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas nesta última escola. Por outro lado, Nascimento, Nascimento, Bruschi, Santos e Spagnolo (2021) realizaram estudo que envolveu 111 estudantes de diferentes cursos de graduação em uma universidade comunitária no Rio Grande do Sul, constatando que conhecer a percepção dos estudantes acerca do que consideram relevante em sua aprendizagem é importante para sua formação profissional e impacta o desenvolvimento e o crescimento social e econômico. No que diz respeito às escolhas pedagógicas, os autores afirmam que “as estratégias didático-pedagógicas que envolvem os estudantes em todo o processo de ensino e aprendizagem, podem diminuir o abandono na medida em que são protagonistas na construção de seus saberes, a partir da responsabilidade social”, potencializando por meio das metodologias ativas processos de ensino e aprendizagem mais significativos, ativando “suas capacidades cognitivas e estimularam a criatividade, promovendo, dessa forma, maior engajamento e a permanência dos estudantes nas graduações” (Nascimento et al., 2011).

No que concerne ainda à inovação, a política de assistência estudantil e Humanização da UnDF está em consonância com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) previstos na agenda 2030 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, assim, colabora para assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade de modo a promover oportunidades de aprendizagem para todas e todos.

2022



Ademais, promover o bem-estar e assegurar uma vida saudável é de suma importância para que os estudantes possam atingir seus objetivos de aprendizagem na universidade com êxito.

3. Considerações finais

A UnDF surge com uma universidade pública, gratuita, voltada para a oferta de cursos que utilizam metodologias inovadoras em um momento de forte retração no investimento público em educação superior, cultura e pesquisa em nível nacional. No Distrito Federal, a restrição orçamentária poderá ser amenizada devido ao FunDF, que vincula o orçamento da UnDF à Receita Corrente Líquida do Distrito Federal. A universidade está vocacionada a receber de maneira preferencial estudantes das escolas públicas que são os mais atingidos pela crise, muitas vezes interrompendo os estudos ao mesmo tempo em que não conseguem emprego. Avançar no sentido de recepcionar o estudante de escolas públicas exige uma política de assistência estudantil sólida e bem dimensionada, capaz de maximizar recursos humanos e financeiros atuando com criatividade e eficiência.

Além de uma conjuntura política e econômica restritivas à expansão da oferta de educação superior pública e gratuita, a UnDF estrutura-se em um momento de fortes incertezas em função dos efeitos da covid-19, em particular no que diz respeito à interrupção da atividade escolar nas escolas públicas em 2020 e 2022. Esse quadro, ainda por ser avaliado, traz, certamente, desafios desconhecidos até aqui pelas IES. À medida que os novos estudantes ingressarem, será necessário um minucioso estudo diagnóstico das condições socioeconômicas e das necessidades dos discentes, tanto do ponto de vista de suporte financeiro, como acadêmico. Da mesma forma, deve buscar-se identificar eventuais necessidades de suporte socioemocional, antecipando, sempre que possível, as intervenções necessárias. Parece-nos certo que os desafios para a permanência estudantil nos próximos anos irão reunir todo um conjunto de situações já conhecidas e outras ainda inéditas.

Caberá a cada curso, de modo propositivo, estabelecer parâmetros próprios de intervenção, voltados para a permanência, a assistência estudantil, a diversidade, a inclusão, a cultura da paz e os direitos humanos. Do ponto de vista da instituição, deve-se levar em consideração suas necessidades imediatas e inadiáveis, próprias do processo de implantação. Do ponto de vista humano, deve-se reconhecer que, em curto espaço de tempo, novos sujeitos, docentes e discentes, farão parte da comunidade acadêmica, somando-se aos que atualmente estudam e trabalham na UnDF, e que terão, certamente, novas demandas e contribuições a oferecer.

Referências

- Afonso, I., (2018). Nem trabalha e nem estuda? desigualdade de gênero e raça na trajetória das jovens da periferia de Brasília. Ed. Appris.
- Assunção, A., Pereira, M., & Fonseca, M (2012). Uma Análise Exploratória Comparativa do Desempenho Acadêmico nas Disciplinas Básicas em um Curso de Engenharia. Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. ITEC/UFPA.
- Brasil (2014). Plano Nacional de Educação 2014-2024. Câmara dos Deputados.
- Brasil (2017). Metodologia de Cálculo dos indicadores de Fluxo da educação superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
- Brasil (2018). Censo da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
- Chagas, T. M. (2019). Análise da evasão dos alunos dos cursos da UnB: um estudo no âmbito da graduação. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Brasília.

2022



CODEPLAN (2022). Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio 2021 - PDAD. CODEPLAN.

Kampff, A. J. C., Ramirez, R. E., & Amorim, L. R. (2018). A universidade enquanto (não)lugar: reflexões sobre fatores de engajamento e lugarização de estudantes. *Educação por Escrito* 9(2), 347-360.

Nascimento, S., Nascimento, L. M., Bruschi, G. F. J., Santos, B. S., & Spagnolo, C. (2021). Processo de aprendizagem na sala de aula e a permanência na educação superior: percepção de estudantes sobre o uso de metodologias ativas como estratégias curriculares. *Congressos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3385/4093>.

Rodrigues, S.G., França, F.C.V., Amaral, M.A., Santos, R.G.B., & Almeida, M. S. (2020). Formação de formadores em Aprendizagem Baseada em Problemas: experiência da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal. *REBESP* 13(2), 154-166.

SEMESP (2022). Mapa do Ensino Superior no Brasil (12a ed.). <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-12/>.

Silva Filho, R. L., Montejunas, P. R., Hipólito, O. , & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa* 37 (132), 641–659.

Silva, F. C. (2016). O Desempenho Acadêmico e o Fenômeno da Evasão em Cursos de Graduação da Área da Saúde. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Brasília.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior (1999). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192.

2022



PROGRAMA PERTENCER EAD: CAMINHOS PARA GESTÃO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO A DISTÂNCIA

Julliana Cunha Alves, Senac EAD, jullianacunhaalves@gmail.com
Eloisa Marques Cardoso Varels, Senac EAD, emvarela@senacrs.com.br
Gustavo Castioni Pilatti, Senac EAD, gcpilatti@senacrs.com.br

Resumen.

Considerando as dimensões do Brasil (8,5 milhões de km² de extensão e uma população de mais de 213,3 milhões de habitantes em 2021), torna-se um grande desafio atender a todas as demandas por uma educação tradicional para as pessoas de todas as idades em cada localidade do território brasileiro (IBGE, 2019), diante das mudanças ocorridas na sociedade, a partir do distanciamento social, decorrente da pandemia de COVID-19, ocorreram transformações no comportamento dos estudantes gerando uma procura por cursos na modalidade à distância. A possibilidade de realizar um curso técnico voltado para qualificação profissional tornou-se uma saída para os estudantes de baixa renda que buscam oportunidades no mundo do trabalho. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), fundado com o objetivo de colaborar na obra, difusão e aperfeiçoamento do ensino profissional no setor terciário, propõe a oferta de cursos técnicos na modalidade à distância a partir de uma organização curricular compreendida através do desenvolvimento de competências, práticas de estágio e projetos integradores. A abordagem institucional se justifica pela necessidade de uma compreensão operativa, ou seja, capaz de refletir a intenção política e pedagógica da instituição em efetivar práticas educativas centradas na formação para o trabalho e a vida, em consonância com a complexidade das demandas atuais da sociedade. A escola Senac de Educação à Distância, durante o ano de 2021 realizou 41.123 matrículas em cursos técnicos espalhados entre os mais de 300 polos credenciados distribuídos em todo território brasileiro. Assim como nas demais modalidades educacionais, a permanência é uma preocupação constante na educação técnica à distância. As pesquisas realizadas por Tinto (2000, 2005) enfatizam que o envolvimento e o engajamento consistem no mais importante argumento para a persistência nos estudos, logo, buscando criar ações voltadas para mitigar a evasão, instituiu-se o Programa Pertencer EAD, no qual é dividido em 3 pilares: usabilidade (interação no ambiente virtual de aprendizagem), acolhimento (desafios dos educadores/tutores) e serviço (relacionamento com o cliente/estudante). Através das práticas realizadas, obteve-se o índice de 123,57% de permanência no ano de 2021. Com o objetivo de analisar quais ações do Programa Pertencer EAD mais contribuíram para o engajamento dos estudantes e consequentemente para o índice de permanência, esta pesquisa é caracterizada como um estudo descritivo a partir de análise qualitativa considerando os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011). Para constatação do objetivo considerou-se os dados de matrículas, cancelamentos, sugestões e reclamações recebidas previamente via portal de comunicação “fale conosco” no ano de 2021 além dos dados da pesquisa de satisfação respondidas pelos estudantes no mesmo período. Após a análise prévia dos dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os profissionais responsáveis pelos pilares de usabilidade, acolhimento e serviço do Programa Pertencer. Os resultados demonstram que o envolvimento e o engajamento tornam-se expressivos quando o

2022



estudante participa dos processos de qualificação e melhorias dos cursos, ou seja, através das evidências identificadas nos canais de comunicação, pesquisa de satisfação e relacionamento tutor e aluno no ambiente virtual de aprendizagem.

Palabras Clave: Permanência, Ensino Técnico, Educação a Distância, Engajamento

1. Introducción

Os impactos da pandemia de COVID-19 na organização social indicam que o contexto atual pode ser caracterizado como um contexto emergente, ou seja, um estado de mutação que se encontra em todas as partes e tem pontos de contato, de domínio e de diferenciação, mas como se trata de uma transição histórica de longo prazo, se apresenta muito complexo e congregador de forças que chegam de todos os lados e têm efeitos e causas desiguais entre o que está determinado e o que está surgindo (DIDRIKSSON, 2008, p.5).

Considerando as dimensões do Brasil (8,5 milhões de km² de extensão e uma população de mais de 213,3 milhões de habitantes em 2021), torna-se um grande desafio atender a todas as demandas por uma educação tradicional para as pessoas de todas as idades em cada localidade do território brasileiro (IBGE, 2019), diante das mudanças ocorridas na sociedade, a partir do distanciamento social, decorrente da pandemia, ocorreram transformações no comportamento dos estudantes a partir da experiência do ensino remoto emergencial, gerando uma procura por cursos na modalidade à distância.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), fundado com o objetivo de colaborar na obra, difusão e aperfeiçoamento do ensino profissional no setor terciário, propõe a oferta de cursos técnicos na modalidade à distância a partir de uma organização curricular compreendida através do desenvolvimento de competências, práticas de estágio e projetos integradores. A abordagem institucional se justifica pela necessidade de uma compreensão operativa, ou seja, capaz de refletir a intenção política e pedagógica da instituição em efetivar práticas educativas centradas na formação para o trabalho e a vida, em consonância com a complexidade das demandas atuais da sociedade.

A escola Senac de Educação à Distância, durante o ano de 2021 realizou 41.123 matrículas em cursos técnicos espalhados entre os mais de 300 polos credenciados distribuídos em todo território brasileiro. Assim como nas demais modalidades educacionais, a permanência é uma preocupação constante na educação técnica à distância. As pesquisas realizadas por Tinto (2000, 2005) enfatizam que o envolvimento e o engajamento consistem no mais importante argumento para a persistência nos estudos, sendo assim, buscando criar ações voltadas para mitigar a evasão, a escola Senac de Educação a Distância o Programa Pertencer EAD, no qual é dividido em 3 pilares: usabilidade (interação no ambiente virtual de aprendizagem), acolhimento (desafios dos educadores/tutores) e serviço (relacionamento com o cliente/estudante). Através das práticas realizadas, obteve-se o índice de 123,57% de permanência no ano de 2021. Com o objetivo de analisar quais ações do Programa Pertencer EAD mais contribuíram para o engajamento dos estudantes e consequentemente para o índice de permanência, esta pesquisa é caracterizada como um estudo descritivo a partir de análise qualitativa considerando os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011).

2022



2. Referencial Teórico

Essencialmente, o conceito de educação a distância se apresenta no Brasil a partir do artigo 1º do Decreto nº 2.494/1998, onde o mesmo a institui como:

(...) uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem como a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizado, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizando isoladamente ou combinados e vinculados pelos diversos meios de comunicação. (Decreto nº 2.494, 1998, Art. 1º)

Nesta modalidade o aluno é o protagonista do seu processo de aprendizagem, tornando-se assim, autônomo, capaz de criar e buscar novas habilidades para que seja capaz de interferir na sua realidade cotidiana (OLIVEIRA et al., 2020). Segundo Enciso Avila, M. I., Flores Grimaldo, J. A., González García, J. A., e Larios Kennerknecht, J. E. (2020), pensar na programação para um tipo de estudante é negar o reconhecimento da diversidade nos perfis de integração independentemente de fazer a aquisição da competência em um ambiente formal, não formal e informal, logo, cabe às instituições de ensino uma adaptação pedagógica para as múltiplas realidades dos estudantes. Já com relação ao Aluno da Educação a distância on-line no Brasil, Behar e Silva (2012) compreendem como um sujeito composto pelas experiências do ensino presencial, pela compreensão das estratégias da modalidade à distância e pelo uso das ferramentas tecnológicas.

Considerando as pesquisas realizadas por Tinto (2000, 2005) que enfatizam a importância do envolvimento e engajamento para a persistência nos estudos, percebe-se a necessidade de realizar ações institucionais de acolhimento aos estudantes tal qual a experiência positiva através de metodologias ativas e atendimento diferenciado. Nascimento, S., Machado do Nascimento, L., J. Bruschi, G., & Steren dos Santos, B. (2021) indicam que a estrutura curricular e os métodos de ensino inovadores proporcionam possibilidades distintas de aprendizagem e consequentemente suprir as necessidades de autonomia e processos mais dinâmicos para o ensinar e o aprender.

Vygotsky (2021) destaca que o humano só é capaz de se desenvolver por completo ao manter contato com o outro indivíduo, considerando a perspectiva da experiência através da educação a distância, o contato é estabelecido através da conexão virtual entre estudantes, tutores/educadores e demais profissionais voltados ao processo educativo. Ramos, Bicalho e Sousa (2015) destacam que professores/tutores, coordenadores, gestores e dirigentes podem intervir para minimizar os efeitos da evasão e potencializar os fatores de persistência.

A educação a distância favorece a permanência dos estudantes quando há compreensão e acolhimento perante as múltiplas realidades, Machado (2022) ressalta que o acolhimento proporciona que as pessoas se tornem mais próximas, cria, promove, fortalece elos, conexões, vínculos fundamentados num sentimento de confiança, ou seja, propício para o desenvolvimento da aprendizagem.

3. Método

Esta pesquisa é caracterizada como um estudo descritivo de análise qualitativa. Um estudo descritivo é definido por descrever as características de determinados grupos ou fenômenos (Gil, 2008). Para tal, consideramos a realidade dos cursos técnicos da modalidade de educação a distância oferecidos na escola Senac de Educação a distância. De acordo com Negrine (2010) a pesquisa de corte

2022



qualitativo refere-se a um estudo elaborado em um contexto particular e restrito, e está centrada na descrição, análise, na interpretação e discussão das informações levantadas durante a investigação.

Para constatação do objetivo considerou-se os dados de matrículas, cancelamentos, sugestões e reclamações recebidas previamente via portal de comunicação “fale conosco” no ano de 2021 além dos dados da pesquisa de satisfação respondidas pelos estudantes no mesmo período. Após a análise prévia, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os profissionais responsáveis pelos pilares de usabilidade, acolhimento e serviço do Programa Pertencer.

A análise dos dados seguiu princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011) auxiliando no processo de categorização pela frequência de palavras e agrupamento das unidades de análise. A partir desse processo emergiram 3 categorias: elogios, reclamações e sugestões.

4. Resultados e Discussões

Buscando compreender as necessidades dos estudantes e a percepção em relação ao curso técnico, realiza-se uma consulta através da pesquisa de satisfação. Os estudantes são convidados a classificar o atendimento oferecido através de uma escala de satisfação. No ano de 2021 a satisfação global obteve uma média anual de 88,57%, quanto à satisfação do atendimento docente frente os esclarecimentos de dúvidas e domínio técnico científico a média anual foi de 93,28%.

Foram obtidas 6194 respostas através da pesquisa de satisfação, ao responder os estudantes podem indicar melhorias para qualificar o curso técnico realizado através de um campo livre para comentários, foram registradas 2633 comentários. Para análise dos comentários consideramos três categorias prévias: usabilidade, acolhimento e serviço

Na categoria acolhimento identificamos 3431 respostas, os estudantes indicaram elogios para o atendimento presencial e remoto, metodologia de ensino e os momentos de interação com os tutores. Destacamos que a interação com o tutor e a metodologia de ensino representaram 92,53% dos elogios.

“Estou realizando um sonho ao fazer parte deste curso e de forma tão conveniente a mim que, no atual momento não disponho de tempo para sair de casa. O atendimento é excelente, o tutor local esclarece todas as dúvidas e os conteúdos são colocados de forma clara fazendo com que o aluno assimile completamente o que foi apresentado. Parabéns pelo curso ofertado e parabéns para os profissionais que nele trabalham.” (comentário de estudante)

Na categoria usabilidade identificamos 1778 respostas, os estudantes destacam a usabilidade dos materiais disponibilizados, a organização do ambiente virtual de aprendizagem e a relação dos conhecimentos desenvolvidos com o mundo do trabalho.

“Melhor investimento da minha vida! O material do curso é muito bom e prático, nos preparando para enfrentar questões reais do mercado de trabalho e não só repassando teoria.” (comentário de estudante)

Na categoria serviços identificamos 855 respostas, os respondentes relacionam a qualidade do curso com o atendimento realizado pela central de serviços nas eventuais dúvidas administrativas e financeiras.

2022



“Ótimo curso, estou amando fazer, me sinto plenamente assistida pelos tutores e central de atendimento, parabéns Senac EAD!!!” (comentário de estudante)

Durante as entrevistas semi estruturadas identificamos a percepção dos colaboradores que atuam frente os pilares do Programa Pertencer EAD, ao realizar atendimentos específicos aos estudantes e desenvolver ações de melhoria constante o impacto se torna positivo na solução das necessidades. Entre as ações de melhoria destacamos a troca da central telefônica:

“A troca da central telefônica ocorreu para atendermos com mais segurança e controle as demandas de nossos alunos e Polos. A nova central permite gerar relatórios de ligações atendidas e perdidas, ou seja, fazer a gestão dessa operação que anteriormente não era possível.”

Buscando engajar os estudantes que estão iniciando o curso técnico é realizado o Tour Guiado para exploração do AVA, conforme a visão dos entrevistados tal prática é uma estratégia fundamental para envolver o estudante recém chegado:

“Desta forma, o Tour Guiado, por exemplo, se apresenta como uma estratégia facilitadora do reconhecimento do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Esta ação é importante e reduz a dificuldade de relação entre as pessoas e a plataforma de aprendizagem.”

Ao perceber as dificuldades de interação e conexão entre estudantes e tutores da educação a distância, as práticas de acolhimento contribuem para aproximar as relações fortalecidas através do diálogo e experiências no AVA.

“Antes mesmo de delimitar conteúdos específicos e atividades direcionadas para a área de estudo, o aluno tem a possibilidade de assistir palestras, realizar atividades, dialogar com o tutor, entre outras ações e então ambientar-se com o AVA”

A escola Senac de Educação a Distância estabeleceu como meta de permanência a retenção de 75% de estudantes matriculados, no período deste estudo, ou seja, o ano de 2021. Após as estratégias pedagógicas realizadas constatou-se que 92,67% dos estudantes matriculados no período permaneceram na instituição, logo, obteve-se o índice de permanência de 123,57% em relação à expectativa inicial.

5. Considerações Finais

Os resultados demonstram que o envolvimento e o engajamento tornam-se expressivos quando o estudante participa dos processos de qualificação e melhorias dos cursos, ou seja, através das evidências identificadas nos canais de comunicação, pesquisa de satisfação e relacionamento tutor e aluno no ambiente virtual de aprendizagem.

Entre as ações do Programa Pertencer EAD, as maiores contribuições ao engajamento dos estudantes e, conseqüentemente, índice de permanência, destacam-se a partir das interações e metodologia de ensino flexível e acessível. A usabilidade do ambiente virtual e objetos de aprendizagem são fundamentais frente os desafios do estudante trabalhador que pode acessar o curso via aparelho celular ou computador, wifi ou internet móvel, principalmente pela proposta pedagógica de ensino através de situações cotidianas do mundo do trabalho e a flexibilidade para acesso aos recursos digitais. É possível identificar o propósito educacional voltado ao pertencimento nos mais diversos atendimentos

2022



prestados aos estudantes, desde serviços financeiros, dúvidas relacionadas aos conhecimentos ou possíveis dificuldades durante a realização do curso.

Constata-se que adaptações pedagógicas fortalecedoras de relações virtuais geram um ambiente seguro para aprendizagem, envolvimento e engajamento discente tornando-se vetores funcionais para a persistência nos estudos, sendo assim, as estratégias para acolhimento contribuem para o desenvolvimento da autonomia. Destaca-se a importância de ações voltadas para a experiência do estudante ao iniciar o curso, através das propostas de acolhimento os estudantes indicam facilidade ao acessar o ambiente virtual de aprendizagem, se relacionar com o tutor e estabelecer uma auto organização necessária na modalidade de educação a distância.

As conexões estabelecidas fortalecem o vínculo institucional do estudante gerando pertencimento frente os desafios do processo de aprendizagem e construção dos conhecimentos que, em virtude da modalidade a distância, passa a ser solitário respeitando o tempo e peculiaridade de cada um. Os elos estabelecidos através do ambiente virtual de aprendizagem proporcionam um ponto de convergência digital que quebra barreiras territoriais, aproxima realidades possibilitando a permanência e posterior êxito estudantil.

Referencias

- Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED). (2022). Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/faq/>. Acesso em: 16 jun. 2022
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- Behar, Patricia Alejandra; Silva, Ketia Kellen Araújo da. (2012). Mapeamento de competências: um foco no aluno da educação a distância. RENOTE, v. 10, n. 3.
- Brasil. (1988). Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasil.
- Brasil. (2019). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE.
- Brasil. (2020). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Área territorial brasileira. Rio de Janeiro: IBGE.
- Brasil. (2022). Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior. Brasília, DF.
- Enciso Avila, M. I., Flores Grimaldo, J. A., González García, J. A., & Larios Kennerknecht, J. E. (2020). La diversidad en los itinerarios educativos como factor de abandono. Congresos CLABES, 297-305. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2754>
- Gil, A. C. (2008). Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas.
- Nascimento, S., Machado do Nascimento, L., Bruschi, G. & Steren dos Santos, B. (2021). Processo de aprendizagem na sala de aula e a permanência na educação superior: percepção de estudantes sobre o uso de metodologias ativas como estratégias curriculares. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3385>
- Negrine, A. (2010). Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In Molina Neto, V., Triviños, A. N. S. A Pesquisa Qualitativa na Educação na Educação Física: Alternativas Metodológicas. 3 ed. p. 61-99. Porto Alegre: Sulina
- Oliveira, E. S., Cruz, T. N., Silva, M. R., Freitas, T. C., Santos, J. R. N., Santos, W. F. (2020). A educação a distância (EaD) como ferramenta democrática de acesso a educação superior: formação docente. In: Digitalização da educação: desafios e estratégias para a educação da geração conectada. 1 ed. 8-14, Campo Grande: Editora Inovar.
- Tinto, V. (2000). Taking retention seriously: rethinking the first year of college. NACADA, Journal, v. 19, n.2, p. 5-10, mar./may.

2022



_____. (2005). Moving from theory to action. In: SEIDMAN, A. (Ed.) College student retention: formula for student success. Washington DC: American Council on Education on Praeger.

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. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2699>

Didriksson, A. (2008). Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe. México: Fondo de Cultura.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch (2021). Psicología, Educação e Desenvolvimento, 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular.

MACHADO, Tatyane de Souza Oliveira (2022). O papel do acolhimento para a permanência do estudante na escola. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Vol. 07, p. 167-181.

Ramos, W. M., Bicalho, R. N., & Sousa, J. V. (2015). Evasão e persistência em cursos superiores a distância: o estado da arte da literatura internacional. 5ª CONFERÊNCIA FORGES, p. 1-16.

Agradecimientos

Agradeço aos colaboradores do Senac EAD que realizam um atendimento com excelência e qualidade cotidianamente e, desta forma, mudam vidas.

2022



PÔSTERES LINHA 3.

PROFESIONALIDAD DE LA FORMACIÓN DESDE LOS INICIOS: PERMANENCIA Y SOSTENIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS

Gianluca Sánchez, FCE-UNL Santa Fe Argentina, gian0112010@gmail.com
Andrea Pacifico, FCE-UNL Santa Fe Argentina, andpacifico@yahoo.com.ar
María Virginia Armelini, FCE-UNL Santa Fe Argentina, mvarmelini@gmail.com
Alicia Barletta, FCE-UNL Santa Fe Argentina, barlettaali@gmail.com

Resumen.

Frente al problema que representan las altas cifras de rezago y abandono registradas año tras año en distintas carreras y universidades y, contrariamente, el bajo porcentaje de estudiantes que logra atender a las exigencias del plan de estudios de la carrera en que se inscribe, se busca construir conocimiento que aporte elementos a las instituciones de educación superior y a los equipos docentes, para contribuir en el desarrollo de habilidades y competencias laborales en el marco de los ciclos iniciales de las carreras de nivel superior, para motivar a los estudiantes y de esa manera evitar el abandono.

El objetivo general que orienta este proyecto de investigación llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) en el período 2020-2022, parte del reconocimiento que enseñar en carreras profesionales implica contemplar la profesionalidad de la formación desde los inicios, requiere indagar acerca de las competencias requeridas para el mundo del trabajo y lo que esta enseñanza aporta para la retención en los primeros años universitarios.

En relación a la estrategia general del diseño de investigación, y atendiendo a los objetivos del proyecto, se decidió llevar a cabo un abordaje netamente cualitativo: se entrevistó a doce docentes pertenecientes al ciclo básico de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral.

Las conclusiones del presente estudio parecen indicarnos que los estudiantes deben aprender a auto-gestionarse y desarrollar un aprendizaje autónomo y duradero desde los ciclos iniciales de las carreras. Los docentes entrevistados consideran que la enseñanza de competencias profesionales, denominadas blandas, en esta etapa de formación, promueve estos aprendizajes.

2022



Además, construir la experiencia profesional del estudiantado día a día se presenta como un compromiso del docente de los primeros años ya que contribuye con la construcción de subjetividad e identidad con una trayectoria profesional universitaria.

Resulta valioso que estos profesores comprendan el proceso de aprendizaje que emprende el estudiantado y que reconozcan que implementar métodos de enseñanza que contribuyan a un proceso complejo, reflexivo, crítico y contextualizado en el marco de sus profesiones, incrementa la satisfacción respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje contribuyendo a la permanencia y sostenimiento de las trayectorias académicas.

Palabras Clave: Educación Superior, Abandono, Competencias, Formación para el Mundo del Trabajo.

1. Introducción

En esta ponencia se recuperan los resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) Santa Fe, Argentina. El proyecto tiene como meta generar conocimiento en torno a lo que implica enseñar en carreras profesionales y busca indagar acerca de las competencias requeridas para el mundo del trabajo, reconociendo que las prácticas docentes en los ciclos iniciales de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas que buscan la formación profesional del estudiantado, contribuyen a mitigar el abandono temprano.

Se busca recuperar los supuestos que sustentan las prácticas docentes acerca de las demandas del mundo del trabajo respecto a las competencias transversales demandadas por el ejercicio profesional y plantear propuestas para una educación que posibilite la permanencia y avance de los estudiantes, contemplando la profesionalidad de la formación desde los inicios, atendiendo la futura empleabilidad de sus graduados.

El rápido cambio en los roles laborales y la necesidad de ahondar en nuevas habilidades personales, ha facilitado el nacimiento de una nueva concepción de la formación profesional orientada hacia el desarrollo de competencias.

En esta línea Pérez Gómez (2012) sostiene que la finalidad de las instituciones educativas dedicadas a la formación de profesionales, debe procurar el desarrollo singular de cada una de cualidades, capacidades o competencias como sistemas complejos de comprensión y actuación que incluyen, al mismo nivel y con la misma relevancia, conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores.

La formación de profesionales basada en la formación temprana de competencias contribuye al mejoramiento de la instrucción de profesionales con un enfoque más integrador y creativo, requiriendo de una metodología basada en proyectos formativos que integran lo académico con la práctica laboral. Así, se busca impulsar que las universidades generen propuestas que vayan en línea con el desarrollo de dichas habilidades debido a la desinformación y desorientación respecto la carrera elegida que los sujetos presentan al iniciar sus estudios universitarios, los cuales son factores que influyen sobre el estudiante al momento de tomar la decisión de abandonar la carrera.

2022



Por su parte Carlota Guzmán Gómez (2013), aporta aspectos conceptuales y metodológicos que han contribuido al avance de la comprensión de esta problemática. Sus aportes provienen de investigaciones que comparten el interés por conocer a los estudiantes de educación superior, presentándolos como sujetos activos que construyen su experiencia día a día. Dicha construcción de la identidad es una preocupación para las instituciones. Desarrollan su proceso académico a partir de cierta mirada hacia el mundo profesional, altamente competitivo, que les ofrece pocas oportunidades y un futuro incierto.

A los efectos de describir las trayectorias académicas identificando las posibles tramas y configuraciones que se generan en dicho proceso, el proyecto antes citado propone un camino particular para contribuir al fortalecimiento de las trayectorias formativas, posibilitando visibilizar los factores que las obstaculizan o las favorecen y así anticipar situaciones de rezago y de abandono.

2. Metodología

Partiendo del reconocimiento que enseñar en carreras universitarias implica contemplar la profesionalidad de la formación desde los inicios, se indagó en bibliografía especializada sobre las competencias requeridas para el mundo del trabajo, y lo que implica enseñar en los primeros años universitarios.

Entendiendo la complejidad del proceso educativo y la pluralidad en los diferentes espacios de enseñanza, se buscó detectar herramientas y evidencias empíricas que contribuyan a un proceso reflexivo de mejora de la calidad del sistema universitario a partir del cambio en las prácticas de los docentes.

A los efectos de dar cuenta de las trayectorias educativas de la población en estudio se opta por un diseño no experimental, transversal en tanto se recolectan datos durante el año en el que comienza la investigación. Su alcance es exploratorio ya que ayuda a identificar conceptos promisorios de un modo innovador y prepara el terreno para nuevos estudios y es descriptivo porque considera al fenómeno y sus componentes, mide conceptos, define variables y posibilita descripciones comparativas entre grupos. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista-Lucio, 2014).

La organización del proceso de recolección de datos se realiza en dos grandes momentos, organizados por la estrategia metodológica:

Fase 1: caracterizada por un abordaje cuantitativo

Fase 2: caracterizada por un abordaje cualitativo

En esta oportunidad se muestran los resultados de las entrevistas a doce docentes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral pertenecientes a Cátedras del Ciclo Básico de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía. Estas entrevistas forman parte del abordaje cualitativo, llevado a cabo en el primer semestre del año 2022.

El Ciclo Básico mencionado está compuesto por la totalidad de las materias de primer año: Administración I, Introducción a la Economía, Contabilidad I, Matemática como lenguaje e Instituciones de Derecho I y por las 4 materias comunes a las tres carreras de segundo año:

2022



Introducción a las Ciencias Sociales, Informática, Cálculo para las Ciencias Económicas e Instituciones de Derecho II, que constituyen la mitad de las materias de segundo año.

El proceso se inició con la construcción de un cuestionario el cual se basó en 14 preguntas que implican datos sobre:

- Asignatura a cargo y formación profesional.
- Percepciones respecto a los fenómenos de abandono y desempeño académico del estudiantado.
- Decisiones pedagógicas y didácticas.
- Interacción de dichas cátedras.

Se indagó acerca de los aspectos que consideran adecuados para trabajar con estudiantes de niveles iniciales de la carrera en relación a la práctica profesional, entendiendo que un conocimiento contextualizado de las trayectorias formativas y las percepciones de los docentes, conforman el punto de partida para pensar en acciones para fortalecer la permanencia en la universidad.

3. Resultados

Tabla 1. Profesores entrevistados

	Formación profesional	Materia a cargo	Año de la materia	Modalidad
P1	Profesorado en matemática	Matemática como lenguaje	Primer año	Anual
P2	Licenciado en Administración	Administración I	Primer año	Anual
P3	Contadora Pública Nacional	Contabilidad I	Primer año	Anual
P4	Contadora Pública Nacional	Administración I	Primer año	Anual
P5	Abogado	Instituciones de Derecho I	Primer año	Cuatrimstral
P6	Contadora Pública Nacional	Introducción a la Economía	Primer año	Anual
P7	Profesorado en matemática	Matemática como lenguaje	Primer año	Anual

2022



	Formación profesional	Materia a cargo	Año de la materia	Modalidad
P8	Contadora Pública Nacional	Introducción a la Economía	Primer año	Anual
P9	Abogado	Instituciones de Derecho II	Segundo año	Cuatrimestral
P10	Analista Universitaria de Sistemas	Informática	Segundo año	Cuatrimestral
P11	Licenciada en Matemática Aplicada	Cálculo para las Ciencias Económicas	Segundo año	Cuatrimestral
P12	Licenciada en Ciencia Política	Introducción a las Ciencias Sociales	Segundo año	Cuatrimestral

Fuente: elaboración propia

Respecto a las percepciones de los fenómenos de abandono y desempeño académico del estudiantado, en las voces de los entrevistados se reconoce la preocupación por el desgranamiento, las asignaturas del segundo año del ciclo básico presentan la mitad de alumnos que las materias dadas en el primer año. Los propios profesores identifican a los alumnos como pasivos, con fácil resignación, falta de voluntad y que presentan un rendimiento académico muy bajo.

Una de las docentes entrevistadas (P11) expresa que la problemática de la tasa de aprobación cercana al 30% de su materia, se asocia con que los estudiantes no continúen sus estudios universitarios. Muchos estudiantes que en sus comienzos mostraban entusiasmo no pueden sostenerse en la carrera, no lográndose la retención de los mismos, por los bajos desempeños y por las dificultades que presentan para apropiarse de un nuevo contexto de estudios.

Según los resultados de esta investigación se evidencian las dificultades del estudiantado en los primeros años de la carrera: “aprenden de manera memorística, mecánica y sin cuestionamiento alguno, saben lo que deben que hacer pero no pueden plasmarlo por su estudio textual”, aseguró (P7).

Si bien los factores que influyen sobre el abandono temprano del estudiantado son diversos, se destaca desde las voces de los docentes, que la falta de competencia y la desorientación en relación con lo que se esperaba de la carrera elegida y con lo que se encuentran después, abre una brecha que no puede ser superada.

El ingreso a la educación superior representa para muchos de los nuevos estudiantes, un reto que les demandará desarrollar nuevas estrategias para enfrentar y resolver situaciones desconocidas (Mir y Hormazabal, 2021). Se piensa que el estudiante que ingresa ya es universitario, es decir que ya cuenta

2022



con este oficio de manejar estas aptitudes de un estudiante universitario y en realidad, en base a la experiencia de los docentes en general, se sostiene que se construye en el tiempo. De allí la importancia de comprender estos procesos de afiliación universitaria y los tiempos que conllevan (Coulon, 1998) a los efectos de diseñar planes de estudios flexibles que atiendan a la heterogeneidad del estudiantado y los tiempos que necesitan para construir su subjetividad como universitarios.

En los primeros años hay ciertos desafíos que tienen que ver con el aprendizaje de ciertas habilidades y competencias, las cuáles se deben trabajar en el estudiantado para su desarrollo profesional. En palabras de una docente: “Actualmente se habla mucho de que un profesional universitario tiene que tener ciertas competencias profesionales para su formación, y nosotros tenemos todo enfocado en contenidos, cuando quizás al contenido lo tienen disponible en diversos lugares y no así dichas habilidades” sostuvo (P3).

El conocimiento lo pueden aprender o pueden llegar al conocimiento a través de escucharlo de leerlo de distintas estrategias pero para el desarrollo de la habilidad que va sumado a ese conocimiento es necesario que hagan, que se involucren en el proceso.

Del análisis de esta problemática, surge los interrogantes respecto a la motivación y a la retención que se lograría si se enseñan las competencias y habilidades del mundo del trabajo desde los inicios de las carreras, en tanto la aproximación simbolizada a la vida profesional contribuye a otorgar significatividad a los procesos de aprendizaje (Planas-Coll y Enciso-Ávila, 2014).

“En las universidades argentinas te recibís y ya se cuenta con el diploma para poder ejercer, a diferencia de otros países latinoamericanos y del mundo que debes rendir un examen de aptitud luego de recibido”, expresó (P3). Por lo tanto, se considera que el estudiante debe estar preparado y poseer las cualidades necesarias para llevar adelante sus incumbencias y los nuevos roles requeridos en los espacios de trabajo, con gran capacidad de comunicación y adaptabilidad a los cambios.

En cuanto a las decisiones pedagógicas y didácticas, surge desde las voces de los entrevistados el desafío que constituye la enseñanza en contextos de masividad. Así lo planteaba docente entrevistado (P2), “por la cantidad de alumnos se presenta la dificultad de cómo detectar problemas que son solucionables, pero no pueden enmendarse a menos que los alumnos se acerquen, de otra manera pasa de largo y quizás conlleva que dejan de venir a las clases”. Entonces implica un esfuerzo por parte del docente en incentivarlos a que la decisión que tomaron de venir a estudiar implica un compromiso y dedicación, teniendo conciencia de para qué están sentados en el aula, siendo fundamental el vínculo que se genera entre el estudiantado, los docentes y el conocimiento. Este vínculo con el conocimiento es un nuevo saber que debe ser aprendido en el paso por la universidad (Charlot, 2008).

Los docentes coinciden en afirmar que las últimas modificaciones en los programas son la base para la formación integral, y que se debe preparar a los estudiantes para el mundo profesional con cambios actuales y significativos.

Por último y en cuanto a la interacción entre los propios docentes, a partir de los relatos recuperados, los mismos mencionan que los principales temas que abordan en sus reuniones dentro de sus cátedras son situaciones que surgen con los estudiantes: “Hacemos encuestas permanentes a los alumnos, y tratamos los resultados que vemos en el aula, entonces vamos proponiendo cambios en función de

2022



esos resultados” (P1). La idea que sostiene este compromiso docente es retener al estudiantado a través de una enseñanza de calidad.

Una docente (P6) aportó que en esas reuniones de cátedra también analizan conjuntamente el comportamiento de los alumnos ante la metodología, lo que pretenden de los mismos, insistiendo mucho en la incorporación de herramientas didácticas, revisando los recortes de contenidos propuestos y la forma en que se da la materia: “al comienzo son reuniones de “catarsis” y de búsquedas compartidas, después, en relación al desenvolvimiento de las clases y las dificultades que vemos se lleva adelante la planificación”.

Se observó una tendencia a considerar como aspecto a trabajar y mejorar la articulación entre cátedras introductorias. Un solo docente (P7) afirmó que en la Facultad no se tenía demasiada relación entre cátedras, más allá del cuidado respecto a evitar repeticiones de contenidos entre las asignaturas. También otro profesor aseveró (P10), “la interacción con otras cátedras yo lo creo fundamental (...) y hacia afuera también, el contacto con las universidades referentes, contacto a nivel docencia, trabajos inter-cátedra e inter-universidad”.

1. Conclusiones

En el contexto de una universidad pública con carreras profesionales, la formación para el mundo del trabajo debe estar presente desde los inicios, enseñando los saberes y habilidades que se requieren en dicho ámbito. Se debe integrar los saberes teóricos y prácticos para mostrar al estudiantado en forma simbolizada las exigencias del mundo laboral.

En el proceso de construcción de conocimientos, habilidades y valores, es cada vez más necesario que los docentes en la enseñanza de contenidos disciplinares específicos incorporen el desarrollo de las habilidades y competencias contextualizadas, que tengan que ver con el mundo laboral y con la posibilidad de transformar ese ámbito. Este abordaje de aproximación a la realidad profesional actúa de motivador, otorga significación y motiva al ingresante.

El estudiantado que recién se incorporan a las universidades necesita de la institución para incorporarse e integrarse en un medio que le resulta no sólo desconocido y adverso, sino en muchos casos indiferente. El concepto de formación profesional basada en competencias, pretende mejorar la calidad y la eficiencia en el desempeño académico, es un camino para mitigar el abandono y contribuye a la formación de profesionales más integrales, conocedores de su papel en la organización y capaces de aportar conocimientos que transforme la realidad.

El aumento de matrícula y las complejidades laborales actuales interpela a las instituciones de nivel superior (Sáez y Tampe, 2020), por lo cual se espera que las universidades desarrollen distintas estrategias que retengan al estudiantado, especialmente en los primeros años en los cuales se presentan los mayores índices de desafiliación temprana formando graduados preparados para actuar en este entorno cambiante y este objetivo puede conseguirse orientando el aprendizaje a los desafíos que impone el contexto laboral actual, construyendo buenas prácticas de enseñanza y de evaluación en asignaturas introductorias.

2022



Referencias

Charlot, B. (2008). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Coulon, A. (1998) El arte de ser estudiante. Entrevista con Valérie Becquet, Paris: PUF

Guzmán Gómez, C. (2013) Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades. Colección Biblioteca de la Educación Superior.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). Capítulo 9 Recolección de datos cuantitativos. R. Hernández Sampieri, Metodología de la investigación.

Mir, M., & 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. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3417>

Pérez Gómez (2012) Educar en la Era Digital. Madrid: Morata Ediciones.

Planas-Coll, J. y Enciso-Ávila, I. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? Revista Iberoamericana de Educación Superior, Volumen 5 (Número 12), pp 23-45. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287214719419?ref=cra_js_challenge&fr=RR-1

Sáez, J., & Tampe, V. (2020). Motivos y periodos críticos de abando 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>

2022



LINHA 4: PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA FOMENTAR A PERMANÊNCIA E PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO

2022



A INCLUSÃO COMO MEIO DE TORNAR VISÍVEL O INVISÍVEL: AÇÕES QUE FAVORECEM A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SERTÃO NORDESTINO

Nozângela Maria Roliim Dantas, UFCG, nozangela.maria@professor.ufcg.edu.br

Natália Diniz Silva, UFCG, nataliadiniz01@gmail.com

Janai Erika da Silva Santos, UFCG, janailibras@gmail.com

Rian Vieira de Melo Carneiro Pontes, UFCG, rianvieira53@gmail.com

Resumen.

As ações pedagógicas desenvolvidas pela equipe do projeto de extensão denominado de Projeto Incluir, da Unidade Acadêmica de Educação, em parceria com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras-PB, procura desenvolver atividades que buscam viabilizar a permanência do estudante com deficiência em seu espaço acadêmico. Não basta promover a acessibilidade, mas é necessário oferecer condições para a permanência desses estudantes. Para tanto, o projeto Incluir/NAI procura dar suporte por meio da promoção de cursos de LIBRAS, para estudantes, servidores técnico-administrativo e professores que tenham interesse em aprender. Também foi oferecido oficina de Braille e orientação de como lidar com alunos com deficiência com cegueira e baixa visão. Para melhor assistir os alunos a universidade oferece a Monitoria Inclusiva. Os alunos se inscrevem para dar assistência a um aluno com deficiência no intuito de dar assistência nas atividades acadêmicas. Além disso, também dialogam com os professores desse aluno sobre as dificuldades de aprendizagem e procuram a melhor maneira de auxiliar nesse processo. Os alunos monitores inclusivos são orientados por professores-orientadores que se dispõem a acompanhá-los. Na falta desse professor o NAI assume esse papel e faz essa orientação desses alunos. O NAI também oferece serviço de escuta psicológica breve a esses alunos e orientação aos professores e demais servidores que buscam por orientação pedagógica sobre determinadas ações voltadas para o aluno com deficiência. No entanto, muitas vezes os serviços oferecidos esbarram na burocracia e na falta de profissionais capacitados, como a falta de pedagogo na equipe e mais intérpretes de LIBRAS para atender tanto alunos e professores surdos. Também falta a possibilidade de adquirir notebooks para ter o auxílio das tecnologias assistivas no intuito de atender alunos surdos que não sabem LIBRAS. A um aluno surdo que faz matemática e que não sabe LIBRAS está sendo oferecido um curso de LIBRAS para ele aprender a se comunicar por essa língua também, bem como aos extensionistas e aos monitores que queiram aprender. O que se tem notado é que esses alunos com deficiência ficam muito vulneráveis ao abandono da educação Superior devido estarem em situação de vulnerabilidade e pela falta de políticas inclusivas na instituição em que estudam e pela própria burocracia que os exclui, como a lentidão na compra de equipamentos e na resolução de seus problemas.

Palavras-Chave: Inclusão, Educação Superior, Permanência.

2022



1. Introdução

Esse projeto nasceu a partir de uma aula no curso de Pedagogia, na disciplina de Educação Inclusiva, pertencente ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus: Cajazeiras/PB. Nessa aula estávamos fazendo um debate sobre os desafios e as possibilidades encontradas pelos estudantes com deficiência na Educação Superior. Vale salientar que nesta turma há um estudante surdo, que depende do trabalho de duas intérpretes para se comunicar com os colegas, com os professores e para ter acesso aos conteúdos programados do curso. Diante do debate surgiu a ideia de fazer um projeto de extensão que pudesse oferecer para toda a comunidade acadêmica um curso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que pudesse ampliar o número de pessoas para se comunicar com o aluno surdo, inclusive os seus colegas. Esse curso seria ministrado por esse aluno surdo, com o auxílio das intérpretes da instituição. Nessa proposta também foi incluído um curso de Braille. Para o projeto não ficar restrito aos cursos, pensou-se também em contemplar ações que pudessem envolver os extensionistas em campanhas, em oficinas inclusivas e no acompanhamento de alunos com deficiência na instituição. O projeto foi submetido a instituição e foi aprovado tendo o seu processo de execução até dezembro de 2022. O maior desafio é atender esses alunos com deficiência no intuito de assegurar a permanência deles na instituição com a falta de mão de obra adequada/especializada e de tecnologia assistiva para atender as suas peculiaridades, sem que o mesmo venha a evadir da instituição.

2. Aporte teórico

Falar sobre educação é discorrer sobre as mais variadas formas de se constituir um sujeito, uma escola, uma família, uma comunidade, enfim, uma sociedade a partir do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, observa-se que esse processo sempre gera espaços para as mais diversas reflexões, além de debates que fazem emergir os diferentes tipos de questionamentos e críticas sobre a maneira de ensinar e aprender, principalmente dentro do âmbito acadêmico.

A academia, através do exercício filosófico do pensamento e no intuito de construir novos conhecimentos, valores e paradigmas, traz para o seu âmago a Educação Inclusiva que, segundo Mantoan (2006, p. 16) se constitui como uma “provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino nas escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula”.

A educação Inclusiva tem as “pessoas com deficiência” como seu foco principal. No entanto, ela é muito mais abrangente porque traz para si todos que são “ignorados”, “marginalizados” e “anulados” pela escola. Como bem expressa Mantoan (2006, p. 15) “[...] a escola se democratizou, abrindo novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Por isso exclui os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação do ensino”.

No entanto, a academia, ao se debruçar sobre o processo da Educação Inclusiva, busca demonstrar que é possível criar novas possibilidades de diálogo entre a escola, a família e a comunidade, onde todos possam usufruir das diferentes instâncias epistemológicas. Ao interagir com o seu público, a Instituição de Educação Superior se aproxima da realidade dos estudantes e de suas famílias e passa a ser promotora de uma educação de qualidade (DANTAS, 2017).

2022



Seguindo a reflexão de Mantoan (2006, p. 16) sobre o processo de inclusão, a escola precisa rever seus paradigmas, “essa reviravolta exige, em âmbito institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais x diferentes, normais x deficientes [...]”. Levando em consideração esses termos, a autora propõe uma escola onde todos possam conviver com respeito e sem a prevalência dos preconceitos embutidos em determinados “valores”, dando espaço a cidadania global que reconhece e valoriza as diferenças.

O direito a educação observado na Carta Magna do país, em seu Art. 205, ao ser confrontada com a realidade, abre margem para a realização de alguns questionamentos, dentro os quais se destacam a problemática sobre a qualidade da educação oferecida pelo Estado e como essa educação vem contribuindo para que a pessoa, como um ser em construção, está desenvolvendo suas habilidades e potencialidades? Como deve ser a educação para as pessoas com deficiência, já que os mesmos, independentemente de sua condição, são brasileiros e têm o direito de serem assistidos como qualquer outro cidadão sem qualquer barreira ou entrave? São reflexões que devem ser feitas diariamente pelos órgãos competentes e pelas instituições de ensino em seus diferentes níveis, já que é um direito garantido pela Lei, mas que falta efetivação e formação para os professores e, consequentemente, para todos que fazem parte da escola.

A pessoa com deficiência é considerada um "ser estranho" nos espaços escolares devido as pessoas não saberem lidar com as suas especificidades. O aluno surdo é um exemplo do estranhamento, pois a maioria da população brasileira não sabe a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Conforme a Lei 10.436/2002, que regulamenta a Lei Brasileira de Sinais, Art. 2º “Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002)

Vale salientar que no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 regulamenta esses direitos e descreve as funções, especificações e funcionamento das escolas no país, sejam elas públicas ou privadas. No tocante a educação inclusiva a LDB 9.394/96, em seus artigos 58, 59 e 60 garante a inserção na rede regular de ensino as pessoas com deficiência, além de garantir o atendimento de suas necessidades “com apoio especializado para o atendimento” das “peculiaridades da clientela”. Segundo o art. 59 da LDB, as pessoas com deficiência ficam assegurado:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho

2022



competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a formação docente tão defendida nos dias atuais conforme está previsto na LDB, no Título VI, Art. 61, busca-se garantir para o educador e para o educando uma qualificação sólida, com base na associação da teoria com a prática. Além do mais, a mesma Lei no mesmo Título, em seu Art. 67, afirma que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”.

No entanto, vivemos em uma realidade em que a sociedade é regida por uma lógica dominante que minimiza os valores humanos, na qual é preciso ter para ser, tendo por finalidade o acúmulo de capital. No campo educacional, isso se reflete com maior ênfase, pois se procura desenvolver habilidades e competências para atender a tal fim, ficando esquecidos valores, sentimentos e ética que nos completam e nos fazem ser verdadeiros seres humanos e esses direitos que estão no papel ficam distantes de serem totalmente realizados e colocados em prática. No entanto, iniciativas pontuais como o projeto podem modificar a realidade e promover a permanência desses estudantes na instituição.

Loureiro (2001, p. 12), através de seus questionamentos, direciona essa formação para o âmbito social, quando faz as seguintes indagações: “para onde caminha a humanidade? Qual o modelo de sociedade que buscamos? Que pais e educadores queremos ser? Que pessoas concretas, queremos construir?” Perguntas estas cujas respostas refletem-se no tipo de educadores que as instituições de ensino devem formar e para qual sociedade. Para pensar numa educação que envolva o ensino, a aprendizagem e todo o contexto social, como propõe o autor, faz-se necessário, redesenhar as práticas formativas que podem elevar as pessoas à condição de sujeitos autônomos e críticos. É necessário rever os processos que viabilizam a formação de sujeitos formadores de sujeitos e a cultura organizacional da escola. Assim, “poderíamos dizer que buscamos uma sociedade mais justa e democrática buscamos formar sujeitos autônomos e críticos da organização da sociedade brasileira atual e capaz de pensar e construir a sociedade que almejamos” (LOUREIRO, 2001, p. 12).

Trabalhar o processo de permanência na instituição é dar para ela condições para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Conforme Santos (2015, 176) a permanência estudantil, “sinaliza a preocupação e o olhar atento dos estudantes não somente com questões corriqueiras de sala de aula, mas também com os diferentes aspectos que envolvem seus estudos em uma Instituição de Educação”.

Ao se referir ao aspecto da permanência Kohls-Santos (2020, p.84), chama atenção para o fato da importância do comprometimento da instituição com os estudantes, além do mais a autora também afirma que: “[...] Acredita-se como necessário realizar estudos que triangulem a qualidade do ensino, o comprometimento institucional e o comprometimento do estudante em relação à Educação Superior”. Como bem chama atenção a autora, “[...] o abandono é multidimensional com múltiplas e distintas causas geradoras relacionadas entre si.” (KOHLS- SANTOS, 2020, p.84). Logo, faz-se

2022



necessário fazer um levantamento cuidadoso das necessidades desses estudantes para atuar de modo objetivo e eficaz e, como bem salientou a autora, de maneira multidimensional, pois é importante ter presente os seguintes elementos: a) os objetivos pessoais, b) as condições sociais e econômicas, c) a estrutura institucional e o c) envolvimento do estudante nas atividades acadêmicas. (KOHLSANTOS, 2020).

Sendo assim, conforme Darub e Dantas (2022, p. 71): “As condições sociais e econômicas são fatores que interferem na permanência, tanto para o ingresso quanto para a participação nas atividades acadêmicas e sociais.” Esses fatores impedem os estudantes de frequentarem as aulas como a contribuição no sustento da família, que coloca o estudante entre a escolha do trabalho e do estudo. Ainda conta com a falta de tempo dos pais para o acompanhamento das atividades ou até mesmo pelo fato de os mesmos não terem conhecimento para fazer tal acompanhamento. Quando se trata do aluno com deficiência a situação se agrava porque a sua condição também encarece o seu custo de vida e a sua atividade acadêmica. Esses fatores incidem diretamente no processo de evasão escolar, mas com apoio institucional essas variáveis tendem a ir sendo revertidas durante o processo de escolarização.

Portanto, o que se observa é que muitas instituições de educação superior que se dizem inclusivas, que abrem suas portas e recebem o aluno com deficiência, infelizmente, muitas vezes, apenas o insere no seu contexto não lhe proporcionando o ensino e aprendizagem de forma satisfatória como prevê a legislação em vigor, como a Constituição de 1988, a LDB, entre outras. O projeto aqui apresentado procura amenizar os efeitos excludentes existentes na instituição de forma a promover a inclusão a partir de atividades inclusivas que possam proporcionar a permanência do estudante com deficiência no curso, evitando assim a sua evasão. Os objetivos pretendidos com a realização desse projeto foram:

Promover cursos de LIBRAS e BRAILLE, oficinas, palestras, reuniões e eventos no CFP/UFCG, na busca de uma promoção da educação inclusiva e de qualidade para todos. Além desse, foram pensados também: Desenvolver atividades pedagógicas que visem a formação do professor na área da educação inclusiva e da socialização entre o corpo docente e discente; promover cursos de LIBRAS básico para a comunidade acadêmica e para as pessoas que queiram participar que estão não fazem parte do CFP/UFCG; Promover oficinas de aprendizagem voltadas para inclusão do aluno com deficiência; Realizar oficinas pedagógicas voltadas para atividades relacionadas a socialização dos alunos com e sem deficiência e docentes; Oferecer oficinas de Braille para alunos e professores; Oferecer uma formação na perspectiva inclusiva para os alunos (bolsista e voluntários) do projeto; Sistematizar as atividades para futuras ações e intervenções.

2.1 Metodologia

Os objetivos pretendidos estão sendo alcançados através de atividades realizadas no espaço do NAI/CFP através da promoção de cursos (LIBRAS, BRILE) que já estão acontecendo, rodas de conversas, palestras de formação para o corpo docente, apresentações de vídeos, dinâmicas de grupo, oficinas, reuniões nas Unidades que tenham alunos com deficiência, entre outras atividades que venham a enriquecer a formação dos professores com atividades também específicas para o corpo discente que levem em consideração a peculiaridade de cada estudante.

2022



Vale salientar que também estão sendo realizadas atividades de observação, que faz parte de um diagnóstico das principais necessidades (na perspectiva da inclusão). São atividades que possuem características de pesquisa-ação, pois visa atuar e obter um resultado de imediato na interação com a comunidade e com os sujeitos que se está interagindo, pois “[...] Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

3. Resultados

O projeto está em andamento e seus resultados ainda estão sendo colhidos e organizados. Entre os resultados podemos apontar o apoio aos alunos com deficiência que está sendo empreendido pelos monitores inclusivos, que procuram dar assistência pedagógica, afetiva e de confiança a esses estudantes. Além disso auxilia na permanência desses alunos na instituição. O curso de LIBRAS está em andamento. As primeiras observações demonstram uma maior interação do aluno surdo com os colegas da sala e com outras pessoas do quadro de funcionários (professores, funcionários estudantes de outros cursos) da instituição. O curso tem uma carga horário de 40 horas e é oferecido uma vez por semana, na terça-feira, das 9h às 11h. Também está sendo oferecido um outro curso de LIBRAS para os colegas de turma do aluno surdo, todas as quintas e sextas, das 11h ao meio dia. Como temos um aluno no curso de matemática que é surdo devido a um acidente e não sabe LIBRAS, está sendo oferecido ao mesmo e a monitora que o acompanha o acompanhamento por parte de uma das interpretes para que possa aprender LIBRAS, e, assim, possa se comunicar melhor com seus pares e professores.

Também será oferecido o curso de Braille, oficinas e em outubro será realizado um colóquio com a participação de palestrantes surdos e cegos.

Faz parte também do processo a formação dos participantes do projeto: os extensionistas e dos monitores inclusivos. Eles fazem estudos dos textos, fazem partilhas das atividades e das experiências vivenciadas no acompanhamento dos alunos com deficiência. Participam da organização das oficinas e eventos. Todas essas atividades visam a formação pessoal e profissional desses alunos para que possam atuarem como pessoas inclusivas por onde quer que forem ou atuem como profissionais. Com esses envolvimento por parte dos estudantes, observa-se também um maior vínculo institucional e afetivo entre os estudantes. Esse vínculo auxilia na permanência e se reflete no comprometimento maior com os estudos.

4. Conclusão

O trabalho em tela está em desenvolvimento e esperamos avançar dentro da instituição e fazer com que os alunos com deficiência possam ter a cada dia mais meios e visibilidade dentro da instituição, não só por meio de práticas inclusivas, mas que essas práticas a cada dia ganhem visibilidade e se tornem políticas institucionais, pois o que se tem notado é que esses alunos com deficiência ficam muito vulneráveis ao abandono da Educação Superior devido estarem em situação de vulnerabilidade e pela falta de políticas inclusivas na instituição em que estudam e pela própria burocracia que os exclui, como a lentidão na compra de equipamentos e na resolução de seus problemas. Para promoção

2022



da permanência dessa população na instituição, observa-se a importância do desenvolvimento e apoio de programas e projetos voltados para subsidiar esses estudantes para diminuir o abandono e ampliar a permanência. Verifica-se também a importância do desenvolvimento de um plano de acompanhamento pessoal/individualizado e das necessidades de cada estudante. Com o acompanhamento e desenvolvimento do projeto observou-se o maior interesse dos estudantes em contribuir com os estudantes com deficiência e dos estudantes com deficiência em permanecer na instituição e com maior comprometimento com seus estudos. Esses pontos convergem para o estudo desenvolvido por Kohls-Santos (2020), que demonstra que quando se consegue combinar os objetivos pessoais, com uma estrutura institucional que consiga dar o suporte necessário para que o estudante se envolva com as atividades acadêmicas, o quadro passa a mudar e o número de alunos evadidos diminuem ao longo do tempo.

Referências

Brasil, Declaração Mundial de Educação Para Todos e Plano de Ação Mundial para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília/DF: UNICEF, 1991.

Brasil, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[HTTP://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei9394_Idbn1.txt](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei9394_Idbn1.txt)> Acesso em 13/08/2011.

Dantas, N. M. R. (2017) A inclusão dos estudantes com deficiência no centro de formação de professores da universidade federal de campina grande: desafios e possibilidades. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 245f.

Loureiro, W. N. (2001) Formação de professores: realidade e perspectivas. In: LISITA, Verbena Moreira S. S. (Org.). Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa.

Santos, P. K. (2015) Permanência na graduação a distância na perspectiva dos estudantes: um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia. 226fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2015a. Disponível em:

<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6573/2/TES_PRICILA_KOHL_SANTOS_COM

PLETO.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022. TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 31, n. 03, p. 443-466, abr. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022005000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 set. 2022.

Kohls-Santos, P. (2020) Permanência na educação superior: desafios e perspectivas. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília.

Kohls-Santos, P.; Estrada, P. M. (2022) Modelo integracionista para a permanência estudantil: variáveis e perspectivas. Curitiba: CRV.

2022



A NOMOFOBIA E O USO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM UNIVERSITÁRIOS

*Débora Vieira, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
debora.machado.mestrado@gmail.com*

Zena Eisenberg, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, zwe@puc-rio.br

Resumo.

Este trabalho tem por objetivo fazer uma discussão que reforce a importância do uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e de investigações mais aprofundadas sobre o uso das tecnologias digitais por universitários, fomentando programas de intervenção que contribuam para a permanência universitária. Recursos tecnológicos são cada vez mais escolhidos como apoio nas estratégias de aprendizagem no planejamento e execução de tarefas acadêmicas. As estratégias de aprendizagem referem-se aos meios que os estudantes usam para favorecer a sua própria aprendizagem (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020, p. 7). Entretanto, é preciso que estejamos atentos para o uso excessivo das tecnologias digitais, pois ele pode ocasionar dependência desses aparatos tecnológicos, não só de uma maneira integral, mas também, especificamente no processo de aprendizagem. Pesquisas têm identificado que o uso indiscriminado das tecnologias digitais pode ocasionar dependência seguida de transtorno emocional e psicológico (GARCÍA et al., 2020; KING; NARDI; CARDOSO, 2014; MORILLA et al., 2020; PASTOR MOLINA, 2021; TEIXEIRA et al., 2019), atualmente denominado de nomofobia. O termo refere-se ao medo de ficar sem celular ou outras tecnologias digitais (como, por exemplo, o computador) ou sem acesso à internet (KING et al., 2014). Em razão disso, acreditamos que investigar o uso das estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas é essencial para compreender a forma como os estudantes utilizam as tecnologias digitais para aprender. Usamos a metodologia quantitativa. Aplicamos um questionário de nomofobia (NMP-Q) e uma escala de estratégias de aprendizagem (EEA-U) para medir ambas variáveis em alunos universitários. O resultado dos dados sugere um nível moderado a grave de nomofobia e um nível moderado de estratégias de aprendizagem. A literatura aponta para a importância de características autorregulatórias para a prevenção ao vício nas tecnologias digitais e também para a permanência estudantil. Santos (2013) declarou em seu estudo de análise de publicações na ANPED e CAPES sobre evasão no ensino superior, alguns fatores tiveram grande recorrência tendo sido apontado como deficiências e dificuldades na permanência universitária, são eles: "falta de motivação para continuar estudando e a falta de hábitos e técnicas de estudo individualizado, a dificuldade de organizar o tempo disponível para os estudos, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, formação escolar anterior precária" (SANTOS, 2013, p. 1). Exceto a última, todas as demais deficiências e dificuldades que Santos (2013) constatou como principais motivos de evasão, podem ser sanadas ou desenvolvidas através da autorregulação da aprendizagem, fundamentalmente, no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitam uma maior autonomia na aprendizagem, da mesma maneira que conscientizam e controlam variáveis psicológicas que podem interferir no processo de aprendizagem (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020). Por último, existe um consenso entre os teóricos no que diz respeito às estratégias de aprendizagem, eles concordam que elas contemplam o uso da cognição e da

2022



metacognição e, igualmente, contemplam a motivação, as emoções e o engajamento dos alunos nos comportamentos que amplificam as chances de alcançar o sucesso acadêmico (BORUCHOVITCH; DOS SANTOS, 2015). Portanto, inferimos que é necessário a elaboração de programas de apoio à aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem autorreguladas de modo que se beneficie a permanência na universidade e, conseqüentemente, a redução da taxa de evasão.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem, Nomofobia, Programas de intervenção.

1. Introdução.

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. O uso delas tem se tornado ainda mais frequente e inevitável, e traz consigo diversas modificações tanto no âmbito social, como na nossa relação com o conhecimento. Enquanto no passado determinados objetos eram indispensáveis para estudar, como os livros físicos, cadernos e canetas, na atualidade o "material acadêmico" concentra-se mais na rede virtual que é acessada através dos objetos chamados de tecnologias digitais. São postas muitas vantagens e facilidades ao fazer uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem, como por exemplo, as ferramentas que possibilitam a criação de mapas mentais, diagramas ou slides que contribuem para guiar uma apresentação.

Diante disso, recursos tecnológicos são escolhidos como apoio nas estratégias de aprendizagem para o planejamento e execução de tarefas acadêmicas. As estratégias de aprendizagem são os meios que os estudantes usam para favorecer a sua própria aprendizagem (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020, p. 7). Entretanto, é preciso que estejamos atentos para o uso excessivo das tecnologias digitais, pois ele pode ocasionar dependência desses aparatos tecnológicos, não só de uma maneira integral, mas também, especificamente no processo de aprendizagem. Tem em vista que pesquisas têm identificado que o uso indiscriminado das tecnologias digitais pode ocasionar dependência seguida de transtorno emocional e psicológico (GARCÍA et al., 2020; KING; NARDI; CARDOSO, 2014; MORILLA *et al.*, 2020; PASTOR MOLINA, 2021). Há na modernidade diferentes questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais, dentre elas, o transtorno de nomofobia. O termo refere-se ao medo de ficar sem celular ou outras tecnologias digitais (como, por exemplo, o computador) ou sem acesso à internet (KING et al., 2014). Os indivíduos que sofrem com o transtorno de nomofobia podem apresentar sintomas de ansiedade (MAZIERO; OLIVEIRA, 2016). Em razão disso, é imprescindível que o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem seja estratégico e autorregulado.

Muitos são os desafios encontrados no ingresso ao ensino superior. Paula (2014) ao investigar quais as visões que os universitários tinham sobre o ingresso nessa etapa de ensino, constatou que além das muitas expectativas individuais e coletivas, eles se veem desafiados a desenvolver novas habilidades. A autora expõe também que os universitários precisam ter compreensão do novo espaço e se enxergarem como parte dele, do mesmo modo em que precisam ter uma nova organização do tempo e estudo, maior autonomia e novas estratégias que possibilitem um bom resultado.

Do Nascimento et al. (2022) analisaram 156 estudos sobre permanência e evasão universitária que foram apresentados entre 2016 e 2018 na Conferência Latino-Americana sobre o Abandono no Ensino Superior (CLABES) e constataram que têm sido desenvolvidos programas que buscam

2022



integrar os universitários à cultura da instituição de ensino, mas que ainda há necessidade do desenvolvimento de estratégias de gestão acadêmica - que são características das estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas -, metodologias de ensino com inovações e adaptações e engajamento dos universitários no processo de aprendizagem. Para as autoras, essas estratégias demonstram eficácia em promover a permanência e reduzir a evasão. No que tange o engajamento, Côrtes Vitória et al (2018) analisaram quais as implicações do engajamento acadêmico na perspectiva dos desafios para a permanência no ensino superior, as autoras reportaram existir diferentes tipos de engajamento, ainda assim, disseram encontrar uma concordância na literatura de que o engajamento tem pelo menos três dimensões: afetiva, cognitiva e comportamental.

Por tudo isso, acreditamos que investigar o uso das estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas é essencial para compreender a forma como os estudantes utilizam as tecnologias digitais para aprender e para pensar em ações que promovam o desenvolvimento da habilidade autorregulatória que pode beneficiar a permanência dos estudantes universitários dado o bom desempenho acadêmico. Destacamos que este estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado, sendo assim, foram selecionados apenas parte dos dados. Outrossim, partimos do resultado de dois instrumentos que foram aplicados e que mostram o nível de nomofobia e de estratégias de aprendizagem de estudantes universitários. Portanto, faremos uma discussão que objetiva reforçar a importância do uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e de investigações mais aprofundadas sobre o uso das tecnologias digitais por universitários, de modo que sejam pensados programas de apoio à aprendizagem que contribuam para o bom desempenho acadêmico, a permanência na universidade e, consequentemente, a redução da taxa de evasão.

2. Aspectos metodológicos

Para alcançar os objetivos deste trabalho o método teve um delineamento quantitativo. Destacamos que foram respeitados os aspectos éticos da câmara de ética da instituição de ensino ao qual as pesquisadoras estão vinculadas e que todos os participantes aceitaram previamente participar da pesquisa concordando com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que consta todas as informações referentes à pesquisa, bem como, a sigilidade dos dados. Abaixo estão a caracterização dos estudantes, a descrição dos instrumentos utilizados e o procedimento de coleta e análise dos dados.

Participaram desta pesquisa um total de 257 universitários de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro. Contamos com a participação de universitários caracterizados da seguinte forma: 193 (75,1%) do gênero feminino e 64 (24,9%) do masculino; 208 de instituição privada (80,9%) e 49 (19,1%) de pública; 205 (79,8%) com a faixa etária entre 18 e 24 (79,8%), 34 (13,2%) entre 25 e 34 e 18 (7%) entre 35 e 61 anos; 189 (73,5%) da área de conhecimento de humanas, 37 (14,4%) de exatas e 31 (12,1%) de ciências biológicas. Como é possível observar, tivemos uma participação predominante de estudantes do gênero feminino, de instituição privada, com faixa etária entre 18 e 24 anos e da área de conhecimento em humanas.

2022



2.1 Instrumentos

Além da ficha de caracterização que coletou informações como nome, telefone, e-mail, idade, gênero, tipo de instituição (pública ou privada), área do conhecimento da graduação e período, foram aplicados dois instrumentos: uma escala e um questionário. O primeiro instrumento foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem para estudantes Universitários (EEA-U, BORUCHOVITCH; DOS SANTOS, 2015) e o segundo o Questionário de Nomofobia (NMP-Q, versão adaptada por DA SILVA et al., 2020 de YILDIRIM; CORREIA, 2015) adaptado ao Brasil. A EEA-U foi desenvolvida por Boruchovitch e Santos (2015) e tem o objetivo de investigar os níveis de estratégias de aprendizagem utilizadas por universitários para se autorregular. Neste estudo, utilizamos apenas o primeiro fator da escala que tem como objetivo examinar as estratégias cognitivas e metacognitivas, esse fator contém 23 itens com variação de 23 a 92 pontos. Segundo Góes e Boruchovitch (2020), as estratégias cognitivas englobam ações de ensaio, elaboração e organização e as metacognitivas ações de planejamento, monitoramento e regulação. O NMP-Q foi elaborado com Yildirim e Correia (2015) para medir o nível de nomofobia em universitários, podendo ser categorizado como ausente, suave, moderado ou grave. Da Silva et al. (2020) adaptaram o questionário para o contexto brasileiro buscando validar as questões e encontraram uma consistência na precisão do resultado. O questionário, nas duas versões, contém 4 fatores (incapacidade de comunicação; perda de conexão; incapacidade de acessar informações e renúncia da convivência).

2.2 Coleta e análise dos dados

Os dados foram coletados através de um formulário on-line entre os meses de fevereiro e março de 2022. O formulário foi disparado pelo método bola de neve em diferentes plataformas (*Whatsapp, Instagram, E-mail*) e teve adesão voluntária dos participantes. A análise dos dados foi feita no *software Statistical Package for Social Sciences v.20* (IBM, 2011). Primeiramente, realizamos o teste de normalidade *Shapiro-Wilk* e identificamos que os dados eram não paramétricos, apresentando-se da seguinte forma: NMP-Q ($W(257) = .98, p = .001$) e EEA-U ($W(257) = .98, p = .003$).

3. Resultados

A análise descritiva dos instrumentos utilizados nos permitiu observar os valores mínimos e máximos, a média e o desvio-padrão dos fatores e escore total do NMP-Q e do primeiro fator da EEA-U. Na tabela a seguir estão descritos os resultados do NMP-Q.

Tabela 1 - Descrição estatística do questionário NMP-Q

	Fatores e dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
NOMOFOBIA	Incapacidade de comunicação	257	6	42	28,44	10,38
	Perda de conexão	257	7	49	25,95	10,26
	Incapacidade de acessar informações	257	4	28	20,89	5,20

2022



	Renúncia da conveniência	257	3	21	12,33	4,83
	Nomofobia total	257	20	138	87,61	26,82

Fonte: elaborado pelas autoras

Após a análise dos dados, foi possível observar que a média de nomofobia dos estudantes foi moderada ($M = 87,61$); todavia, os resultados também trazem estudantes que tiveram uma pontuação no nível grave de nomofobia ($M = 138$). O nível mais frequente foi o grave com 94 universitários nesta faixa; em seguida veio o nível moderado, com um total de 93 universitários. A tabela 3, que veremos a seguir, descreve os resultados do fator 1 da EEA-U.

Tabela 2 - Descrição estatística da EEA-U (fator 1)

	Fatores e dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
AUTORREGULAÇÃO	Estratégias de autorregulação cognitiva e metacognitiva	257	42	92	70,17	8,54

Fonte: elaborado pelas autoras

As estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas tiveram uma pontuação mínima de 42 e máxima de 92, com média de utilização moderada ($M = 70,17$). Para Boruchovitch e Dos Santos (2015), a tendência de um comportamento estratégico aumenta de acordo com a pontuação.

Diante dos resultados obtidos na aplicação do NMP-Q podemos inferir que pensar em formas de conscientizar os universitários sobre o uso das tecnologias digitais é de grande importância, dado que temos o mínimo de nomofobia considerado moderado e o máximo grave. Gokçearslan et al. (2016) ressaltam que há estudos que constatarem que o vício no telefone celular pode atrapalhar o desempenho acadêmico, uma das formas de causar um impacto negativo no desempenho é fazendo com que os estudantes se desliguem das suas atividades acadêmicas e interrompam os seus estudos. Ainda, os autores complementam dizendo que esses estudantes, no caso de ficar sem poder mexer no telefone celular, apresentam comportamentos nomofóbicos que interferem diretamente na aprendizagem. Alguns desses comportamentos são: ansiedade, nervosismo e medo (YILDIRIM; CORRÊA, 2015).

Além disso, o resultado da EEA-U reforça ser relevante promover ações que possibilitem o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem de autorregulação cognitivas e metacognitivas, já que os resultados da escala apontam um valor mínimo baixo e uma média moderada. Gokçearslan et al. (2016) buscaram na literatura estudos que apontassem a importância da habilidade autorregulatória em casos de transtornos que envolvessem o vício em tecnologias digitais e outros aparatos ligados à ela. Os autores informaram que a literatura indicou que a falta de autorregulação nos estudantes pode ocasionar uma maior propensão ao vício, neste caso, destacamos em especial o vício em telefone celular.

2022



Ademais, com base no modelo de autorregulação da aprendizagem de Barry Zimmerman (1998), as autoras Frison e Boruchovitch (2020, p. 18) reportam que os alunos autorregulados são capazes de estabelecer "os seus objetivos, traçam seu planejamento, mobilizam estratégias cognitivas e metacognitivas[...]", sendo assim, além da autorregulação contribuir para a prevenção ao vício em telefone celular e à nomofobia, podem proporcionar um bom desempenho acadêmico dada às habilidades que são desenvolvidas, primordialmente, no processo de aprendizagem. Além do mais, através da autorregulação, os alunos "ativam suas crenças motivacionais, sua autoeficácia, expectativa de resultados, motivação intrínseca e metas de realização [...]" (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020, p. 18). Outrossim, Marini e Boruchovitch (2014) e Côrtes Vitória et al (2018) declaram que a motivação é imprescindível para a permanência dos estudantes no ensino superior, logo, as estratégias de aprendizagem de autorregulação cognitiva e metacognitivas, que contribuem para o bom desempenho e motivação, podem contribuir para a permanência também.

Nesse sentido, Santos (2013) declarou em seu estudo de análise de publicações na ANPED e CAPES sobre evasão no ensino superior, alguns fatores tiveram grande recorrência tendo sido apontado como deficiências e dificuldades na permanência universitária, são eles: "falta de motivação para continuar estudando e a falta de hábitos e técnicas de estudo individualizado, a dificuldade de organizar o tempo disponível para os estudos, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, formação escolar anterior precária" (SANTOS, 2013, p. 1). Exceto a última, todas as demais deficiências e dificuldades que Santos (2013) constatou como principais motivos de evasão, podem ser sanadas ou desenvolvidas através da autorregulação da aprendizagem, fundamentalmente, no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitam uma maior autonomia na aprendizagem, da mesma maneira que conscientizam e controlam variáveis psicológicas que podem interferir no processo de aprendizagem (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020). Por último, existe um consenso entre os teóricos no que diz respeito às estratégias de aprendizagem, eles concordam que elas contemplam o uso da cognição e da metacognição e, igualmente, contemplam a motivação, as emoções e o engajamento dos alunos nos comportamentos que amplificam as chances de alcançar o sucesso acadêmico (BORUCHOVITCH; DOS SANTOS, 2015).

Portanto, é preciso que haja programas que incentivem o uso reflexivo e consciente das tecnologias digitais, já que foi constatado por diferentes estudos e por este também, que jovens universitários apresentam, em sua maioria, níveis de moderado a grave de nomofobia. Tendo sido constatado que ao utilizar estratégias de aprendizagem o aluno tem o seu aprendizado potencializado (OLIVEIRA et al., 2009), cremos que o uso das tecnologias digitais como estratégia de aprendizagem também pode potencializar esse processo, desde que se tenha um uso estratégico e, para isso, é necessário o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, ou seja, um uso consciente.

Dessarte, Oliveira et al. (2009, p. 535) declararam que programas de intervenção podem ser viabilizados através de uma avaliação diagnóstica do uso que os estudantes fazem das estratégias de aprendizagem, com isso, os programas podem ter como foco a aplicação e manuseio diversificado das estratégias. Acreditamos que a promoção de programas de intervenção pode contribuir para desenvolver novos usos de estratégias de aprendizagem e evitar ou diminuir possíveis comportamentos nomofóbicos relacionados ao processo de aprendizagem. Como exposto por Góes e Boruchovitch (2020), o uso de estratégias de aprendizagem consciente pode promover melhor gerenciamento psicológico, maior autonomia e melhora no desempenho acadêmico. Sendo assim, o

2022



incentivo do uso das estratégias conscientes pode contribuir para o bem-estar acadêmico dos estudantes, bem como ajudar na redução das taxas de evasão, já que eles estarão mais autônomos, autorregulados e motivados pelo bom desempenho.

4. Conclusões

Sendo as estratégias de aprendizagem de autorregulação cognitiva e metacognitiva uma dimensão da autorregulação da aprendizagem e tendo em vista os benefícios dessa habilidade no desempenho acadêmico dos alunos, promover o desenvolvimento dessas estratégias contribui para a permanência universitária, diminuindo então o número de evasão.

Como sugerem os resultados, em nossa amostra, os universitários apresentam um grau preocupante de nomofobia (médio e máximo) e um nível de uso de estratégias de aprendizagem que pode ser melhor potencializado. Pois como sugerem Góes e Boruchovitch (2020), ainda que os alunos façam um uso intuitivo das estratégias de aprendizagem, diversos estudos comprovam que o uso tem um nível baixo, isso confirma a necessidade de programas que visem trabalhar essas habilidades com os alunos a fim de promovê-la.

Neste ínterim, este estudo pode contribuir para reflexões e ações que orientem as práticas pedagógicas e incentivem a criação de programas de apoio à aprendizagem que favoreçam a permanência e o sucesso acadêmico. Apontamos como limitação do nosso estudo o fato de termos em nossa amostra apenas um estado brasileiro. Sendo assim, sugerimos que novos estudos sejam feitos em diferentes estados e países, analisando também, diferentes variáveis que podem enriquecer a interpretação dos resultados.

Fica evidente, por conseguinte, que são necessárias ações que promovam o uso de estratégias de aprendizagem pelos estudantes, sendo elas essenciais para a eficácia da autorregulação que é fundamental na prevenção da nomofobia, bom desempenho acadêmico, motivação e engajamento estudantil. Diante disso, inferimos que fomentar o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem pode beneficiar a permanência dos estudantes universitários.

Referências

- Boruchovitch, Evely; Dos Santos, Acácia Aparecida Angeli. Estudos psicométricos da escala de estratégias de aprendizagem para estudantes universitários (EEA-U). *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 25, n. 60, p. 19-27, 2015.
- Côrte Vitória, M. I.; Casartelli, A.; Rigo, R. M.; Costa, P. T. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. *Educação*, v. 41, n. 2, p. 262-269, 17 set. 2018.
- Da Silva, Paulo Gregório Nascimento et al. Nomophobia Questionnaire: Propriedades Psicométricas para o Contexto Brasileiro. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaluación Psicológica*, v. 2, n. 55, p. 161-172, 2020.
- Do Nascimento, Fernanda Silva et al. EVASÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS. *Imagens da Educação*, v. 12, n. 1, p. 170-190, 2022.
- Estupiñan, Kettyalile Rosero; Rodríguez, Mariela Sánchez. Estrategia de consejería estudiantil: Una posibilidad de apoyo a la permanencia en momentos de incertidumbre. In: *Congresos CLABES*. 2021.
- Frison, Lourdes Maria Bragagnolo; Boruchovitch, Evely. *Autorregulação da aprendizagem: Cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. ISBN 9788532664495.

2022



García, Ramón Ferri et al. Reliability and construct validity testing of a questionnaire to assess nomophobia (QANP). *Escritos de psicología*, v. 12, n. 2, p. 43-56, 2019.

Góes, Natália Moraes; Boruchovitch, Evelyn. *Estratégias de aprendizagem : como promovê-las?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 126 p.

Gökçeşlan, Şahin et al. Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior*, v. 63, p. 639-649, 2016.

King, A.L.S.; Nardi, A.E.; Cardoso, A. *Nomofobia: dependência do computador, internet, redes sociais? Dependência do telefone celular?* 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2014.

King, A.L.S.; Nardi, A.E. O que é nomofobia? Histórico e conceito. In: KING, A.L.S.; NARDI, A.E.; CARDOSO, A. *Nomofobia: dependência do computador, internet, redes sociais? Dependência do telefone celular?* 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2014.

Marini, Janete Aparecida Da Silva; Boruchovitch, Evelyn. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, v. 4, n. 1, p. 102-126, 2014.

Maziero, Mari Bela; Oliveira, L. A. Nomofobia: uma revisão bibliográfica. *Unoesc & Ciência-ACBS*, v. 8, n. 1, p. 73-80, 2016.

Morilla, Jéssica Leitão et al. Nomofobia: uma revisão integrativa sobre o transtorno da modernidade. *Revista de Saúde Coletiva da UEFS*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 116-126, dec. 2020. ISSN 2594-7524. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/saudecoletiva/article/view/6153>>. Acesso em: 22 maio 2021.

Oliveira, Katya Luciane De; Boruchovitch, Evelyn; Santos, Acácia Aparecida Angeli dos. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 25, p. 531-536, 2009.

Pastor Molina, Lucila. *Ansiedad, estrés y nomofobia en estudiantes de educación técnico-productiva de Lima-2021*.

Paula, Yara Aparecida. Representações de graduandos ingressantes acerca da nova vida universitária. *Educação & Linguagem*, v. 17, n. 1, p. 200-222, 2014.

Santos, Pricila Kohls dos. Evasão na educação superior: uma análise a partir de publicações na anped e capes (2000 a 2012). In: *Congressos CLABES*. 2013.

Yildirim, Caglar; Correia, Ana-Paula. Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, v. 49, p. 130-137, 2015a.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) - Bolsa FAPERJ nota 10.

2022



ADECUACIONES AL PROGRAMA TUTORES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO PARA ABORDAR LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO EN CONTEXTO DE PANDEMIA

*Rodrigo Fuentes Universidad del Bío-Bío rfuentes@ubiobio.cl
Cristian Herrera Universidad del Bío-Bío cristian.herrera@ubiobio.cl*

Resumen.

El presente trabajo tiene como objetivo describir las adecuaciones realizadas al programa Tutores de la Universidad del Bío-Bío en el contexto de los dos años de Pandemia (2020 y 2021) y sus principales resultados. Estrategias que tienen como objetivo contribuir al éxito académico de las y los estudiantes de primer año, mejorando sus tasas de aprobación y retención mediante la aplicación de estrategias institucionales de transición a la vida universitaria y el desarrollo de competencias específicas y genéricas. (Fuentes y Sáez 2018) a) Inducción y Transición a la vida universitaria, b) Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna c) Escuela de Formación de Tutores d) Tutorías pares insertas curricularmente en la Formación Integral mediante el sistema de créditos transferibles (SCT). En cuanto a las adecuaciones, estas implicaron acciones a distancia sincrónicas y asincrónicas, tanto para los hitos de Inducción, Formación de Tutores, Tutorías Pares semanales y Seguimiento y atención de alertas periódicas de manera remota.

En cuanto a los resultados del Programa (Dirección General de Análisis Institucional UBB, 2022), durante el año 2020, el Programa tuvo una cobertura de 1565 estudiantes, que corresponde a un 67% del total de matriculados/as de la Universidad del Bío-Bío. La asistencia general fue de un 63,2%, 77,1% el primer semestre y 49,3% el segundo. Las y los estudiantes que asistieron a más del 70% de las tutorías alcanzaron una tasa de aprobación de un 96%, versus un 93% del total admisión, en cuanto a la retención, las y los estudiantes que tuvieron una asistencia superior al 70% en las tutorías alcanzaron una tasa de retención del 94%, versus un 87,8% del total admisión. Durante el año 2021, la cobertura fue de 1746 estudiantes, un 76,95% del total de matriculados/as de la Universidad. La asistencia general fue de un 65,1%, contando con una asistencia de 74,7% y 55,3% durante el primer y segundo semestre respectivamente. Las y los estudiantes que asistieron a más del 70% de las tutorías alcanzaron una tasa de aprobación con un 96%, seguidos muy de cerca por el total admisión con un 93%, en cuanto a retención, quienes tuvieron una asistencia superior al 70% en las tutorías obtuvieron una mayor tasa de retención, 94%, casi 10 puntos sobre el total admisión, 84,4%.

Ambos años, la tasa de aprobación de asignaturas es alta en comparación a años comunes, escenario similar al vivido en 2019 en el contexto de las movilizaciones sociales, con un 90% de aprobación, sin embargo, la retención es altamente superior en 2020 y 2022, en comparación a un 2019 que sólo tuvo un 80,5% de retención, por lo mismo, la relevancia de este trabajo radica en analizar las adecuaciones metodológicas que permitieron desarrollar un acompañamiento eficaz, que permitiera

2022



reforzar el compromiso con sus aprendizajes de estudiantes de primer año y su consiguiente permanencia en la universidad en el difícil contexto vivido.

Palabras Claves: Permanencia, Retención, Tutorías Pares, Tutorías en Pandemia

1. Introducción

Las últimas décadas, la Educación Superior Chilena ha sido parte de un profundo proceso de cambios sociales en el país, donde las desigualdades del sistema económico y social (Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (PNUD), 2018) han tensionado a todas las instituciones a hacerse responsables del aumento de un importante número de estudiantes de contextos más vulnerados y heterogéneos, que aspiran a ingresar para mejorar sus oportunidades de movilidad social (Lamaitre, 2019). Sin embargo, todavía la población estudiantil de quintiles superiores está sobrerrepresentada en comparación a los quintiles más bajos, particularmente en las Universidades Privadas, por sobre las Tradicionales y los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica (Ministerio de desarrollo social y familia 2020), existiendo aún una estrecha relación entre los resultados académicos y las diferencias socioeconómicas de las y los postulantes a educación superior (Canales 2016). En este contexto, los programas de tutorías pares se han mostrado como una estrategia para abordar la permanencia eficaz, aunque diversa (Barbosa-Herrera y Barbosa-Chacón 2019).

Durante los dos años de pandemia, estas estrategias se vieron tensionadas a transformar sus metodologías de acompañamiento en modalidades de distancia. En el caso de la Universidad del Bío-Bío (UBB), parte de las Universidades pertenecientes al Estado de Chile, el Programa Tutores es la estrategia creada desde 2009 para contribuir al éxito académico de las y los estudiantes de primer año, mejorando sus tasas de aprobación y retención mediante la aplicación de estrategias institucionales de transición a la vida universitaria y el desarrollo de competencias específicas y genéricas. (Fuentes y Sáez 2018). Este programa tiene un diseño universal, en que todos los estudiantes cuyas carreras pertenecen al programa, 30 de 40 carreras, participan de un grupo de tutoría facilitadas por un tutor/a de su misma carrera en relación de un/a tutor/a por cada 15 estudiantes. Su implementación se da mediante cuatro estrategias que buscan mejorar de manera integral la permanencia; a) Inducción y Transición a la vida universitaria, b) Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna c) Escuela de Formación de Tutores d) Tutorías pares, con frecuencia semanal, insertas curricularmente en la Formación Integral mediante el sistema de créditos transferibles (SCT).

Tutorías insertas curricularmente

La estrategia tiene por objetivo preparar a los/as estudiantes de primer año para su transición y permanencia en la vida universitaria, acompañándoles a través de asignaturas de formación integral aportando 2 créditos transferibles al avance curricular. Las actividades están asociadas al desarrollo de las competencias genéricas de Trabajo Colaborativo y Disposición al Aprendizaje, las que se llevan a cabo bajo una metodología de tutores/as pares en colaboración de un/a encargado/a de carrera (EC).

Las tutorías realizadas durante el período 2019-2021 estuvieron enmarcadas dentro de los cinco componentes del Programa, seleccionadas por cada equipo de tutores/as, pudiendo discriminar a qué

2022



componente dar más énfasis dependiendo del perfil de la carrera y las características de la cohorte de estudiantes de primer año.

Tabla 1: Cobertura de carreras y estudiantes con asignatura Programa Tutores.

Año	Sede Concepción				Sede Chillán			
	Carreras PT	Carreras Asig.	Tutorados/as	Inscritos Asig.	Carreras PT	Carreras Asig.	Tutorados/as	Inscritos Asig.
2019-1	18	17	1206	1062	8	5	997	419
2019-2	18	17	*	621	8	10	*	268
2020-1	18	15	1088	978	8	8	477	477
2020-2	18	16	1054	551	8	9	397	259
2021-1	20	15	1280	1039	9	6	466	295
2021-2	20	17	1231	710	9	6	449	143
2022-1	20	18	1098	1028	10	8	455	386
Promedio	19	16	1160	856	9	7	540	321

Fuente: elaboración propia – Programa Tutores.

*no se cuenta con la información detallada.

La asignatura ha logrado adaptarse de manera satisfactoria a los desafíos constantes que dispone el contexto universitario y social, considerando que los años 2020 y 2021 la Universidad definió sus actividades “a distancia”, implicando la virtualización de las actividades de acompañamiento y aprendizaje, considerando la creación de videos explicativos, diseño de ilustraciones e infografías que favorezcan el aprendizaje a distancia, programación y socialización de las actividades con tutores pares, gestión de foros y chat en plataforma Moodle para favorecer la interacción entre pares. De esta manera, se ha logrado aumentar el número de tutorías anuales en ambas sedes, fortaleciendo la constante adhesión por parte de los/as estudiantes al Programa.

Tabla 2: Cantidad de tutorías anual por sede.

Año	Primer Semestre			Segundo Semestre		
	2019	2020	2021	2019	2020	2021
Sede Concepción	532	1352	1524	197	575	1528
Sede Chillán	239	469	448	118	228	491
Total Universidad	771	1821	1972	315	803	2019

Fuente: elaboración propia – Programa Tutores.

2022



Los/as estudiantes valoran positivamente el acompañamiento a la transición a la vida universitaria que representa la estrategia institucionalizada e incorporada en su malla curricular, la que generó un aumento significativo de actividades en 2021 para lograr un acompañamiento más cercano en el difícil contexto de pandemia,

1.2 Sistema de seguimiento y alerta oportuna

El Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna (SSAO) de la Universidad del Bío-Bío es la estrategia del Programa Tutores que se encarga de detectar, solucionar y dar seguimiento a alertas relacionadas con hitos importantes durante el primer año de vida universitaria. Se encarga de sistematizar la información respecto a la asistencia a tutorías y de los Retiros Temporales (RT) y Renuncias Definitivas (RD) realizadas por estudiantes de primer año, analizando el contexto, los motivos, los periodos críticos y las acciones realizadas.

Durante los años 2019-2020-2021 y 2022 el SSAO ha evolucionado, transformándose en un sistema dinámico, oportuno y complejo, que incorpora diversas metodologías (triangulación de aspectos cuantitativos con cualitativos), criterios asociados a las diversas problemáticas que influyen en la deserción estudiantil y la participación directa de los/as Encargados/as de Carrera (EC) y tutores/as, así como también de los equipos de escuela y direcciones. A continuación, se da cuenta de las principales acciones o productos que el SSAO elabora anualmente.

Tabla 3: Acciones realizadas durante el periodo 2019-2022.

Acciones	2019	2020	2021	2022
Elaboración de informes de asistencia mensuales	10	8	10	5
Revisión estudiantes que realizan RT y RD mensual	10	10	10	5
Ruta de Seguimiento	2	2	2	2
Elaboración y análisis de alertas	11	11	10	10
Elaboración de informes de resultado por alertas	2	7	8	1
Apoyo informes de Inducciones	4	4	4	2
Elaboración informe de cierre	1	1	1	1
Infografías para realizar alertas	--	9	9	4
Taller SSAO para escuela de formación	2	2	1	1
Informes para acreditación	1	0	1	0
Análisis RT y RD por carreras	2	2	2	2
Ponencias y participación en congresos internacional y nacionales	2	1	1	2

Fuente: elaboración propia – Programa Tutores.

En cuanto a los datos de asistencia, el SSAO da cuenta que, durante los dos años a distancia y en contexto virtual, la asistencia promedio anual aumentó en consideración al 2019 (57,5%), alcanzando un 67,8% el 2020 y un 63,5% el 2021. Cabe destacar que, a la fecha el porcentaje de asistencia del año 2022 es el más alto del periodo, alcanzando un 78%.

2022



Respecto a los resultados del SSAO, estos se evalúan en base al número de estudiantes detectados/as en riesgo de deserción, los/as cuales entran en el sistema y se les da un tratamiento para accionar, acompañar y resolver las diversas problemáticas que puedan presentar. En promedio el SSAO anualmente tiene más de 2.000 alertas en la sede Concepción, los/as cuales provienen de las 20 carreras adscritas al programa, mientras que en Chillán rondan en las 1.000 alertas por año, provenientes de 10 carreras adscritas al programa. Dentro de las principales acciones que realiza el equipo de tutores/as destaca la orientación respecto a procedimientos, protocolos y reglamentos, la gestión de reforzamientos académicos para asignaturas críticas, la entrega de información sobre becas y beneficios estudiantiles, la resolución de dudas respecto a la carrera, el fortalecimiento de redes de apoyo, más un acompañamiento y seguimiento permanente.

Para finalizar, el SSAO mide su efectividad mediante la revisión de qué estudiantes con RT o RD han sido detectados por el sistema de alertas y cuántos de ellos/as han sido atendidos/as por su respectivo tutor/a y/o EC. Durante el periodo 2019-2022, es posible dar cuenta que la efectividad ha ido aumentando los últimos años, obteniendo un 70,6% para 2019 y un 86% en 2021, destacando el porcentaje alcanzado el 2020, con un 89,5%, lo que indica que el sistema de alertas está detectando a sobre el 85% de estudiantes que realiza suspensión de estudios, número que se mantiene el año 2022, alcanzando a la fecha una efectividad del 85,1%.

1.3 Inducción y transición a la vida universitaria

La estrategia genera una serie de acciones para recibir y acompañar a las/os estudiantes en su proceso de incorporación a la educación superior. Dentro de los desafíos de este periodo se encuentra su desarrollo a distancia el año 2020, logrando su ejecución en las fechas establecidas gracias a un plan de contingencia que permitió generar una página web donde condensar la información e interactuar con los/as estudiantes. Estrategia que se fortaleció el año 2021 perfeccionando la página web e incorporando la participación de distintos profesionales de la red de apoyo universitaria (Directores/as de Escuela, Tutores/as, DDE, DARCA, UFE, Biblioteca, entre otros), mediante conexiones vía zoom y por streaming en el canal de YouTube del Programa.

1.4 Escuela de Tutores

La formación de tutores se realizó igualmente a distancia, procurando el aumento y calidad de los acompañamientos remotos. A fines de cada semestre se realiza el proceso de evaluación de la labor desempeñada por cada uno de los tutores y las tutoras, lo que se denomina Evaluación en 360° o Heteroevaluación. Los promedios para ambas sedes durante el periodo 2019-1 y 2021-2, son los siguientes:

2022



Tabla 4: Evaluación de tutores

Periodo	2019-1	2019-2	2020-1	2020-2	2021-1	2021-2
Chillán	6,5	6,3	6,5	6,1	6,4	5,9
Concepción	6,1	6,0	6,3	6,5	6,5	6,3

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados históricos de indicadores institucionales para el periodo en cuestión, en este caso, se presentan los indicadores de la cohorte 2018 como punto de referencia para la partida del periodo y luego van las cohortes 2019, 2020 y 2021.

Tabla 4: Resultados académicos de estudiantes de primer año.

Nombre Indicador	Descripción	Universo Aplicado	Indicador Año 2018	Indicador Año 2019	Indicador Año 2020	Indicador Año 2021
Tasa de Retención de 1º Año	Relación porcentual entre el n° de alumnos de la cohorte de ingreso año (n) que <u>se matriculan</u> en el año (n+1) y el n° de alumnos de la cohorte de ingreso año (n)	Total Admisión	81,7%	80,5%	87,8%	84,4%
		Estudiantes Gratuidad	88,0%	83,9%	88,6%	85,3%
		Estudiantes Programa Tutores	81,7%	81,3%	87,4%	84,1%
Tasa de Aprobación	Relación porcentual entre el n° total de alumnos <u>aprobados por asignatura</u> y el n° total de alumnos inscritos por asignatura menos los que renuncian	Total Admisión	84,8%	88,6%	92,9%	90,0%
		Estudiantes Gratuidad	85,1%	89,1%	93,2%	90,5%
		Estudiantes Programa Tutores	81,5%	86,7%	91,8%	88,4%
Promedio de Calificaciones	Relación entre la <u>suma de notas finales de los alumnos</u> que cursan asignaturas y el n° total de alumnos que cursan asignaturas	Total Admisión	4,8	4,9	5,5	5,4
		Estudiantes Gratuidad	4,8	4,9	5,5	5,4
		Estudiantes Programa Tutores	4,6	4,8	5,4	5,2

Fuente: dirección general de análisis institucional.

2022

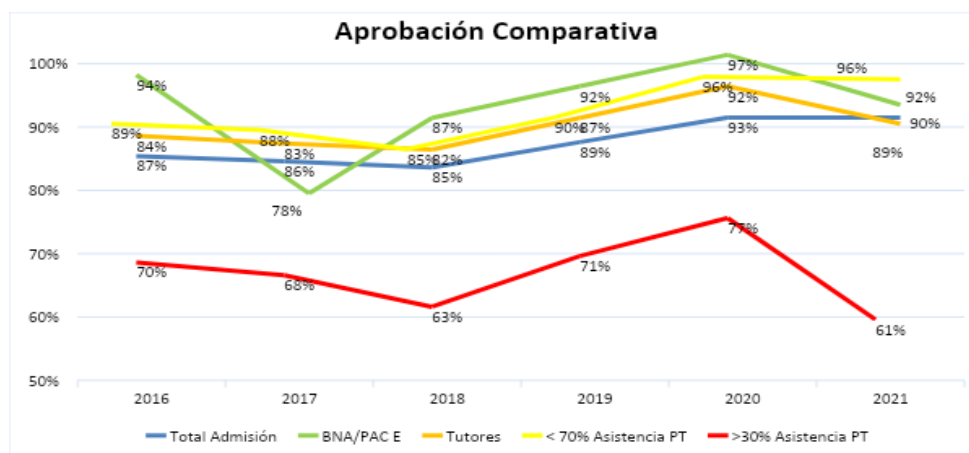


Gráfico 1: Retención Comparativa
 Fuente: elaboración propia – QlikView.

La tabla muestra que en general, para todas las poblaciones, las cohortes 2020 y 2021, que realizaron su formación a distancia, subieron en todos los indicadores, cuestión que contrasta con la cohorte 2019, que vivió el periodo de movilizaciones, que aunque sube sus indicadores en cuanto a aprobación y notas en relación a 2018, baja en cuanto a retención.

A continuación, se presentan los resultados de retención y aprobación de asignaturas, obtenidos por estudiantes de primer año que participaron del Programa Tutores con respecto al total de estudiantes de primer año de la Universidad del Bío-Bío y a estudiantes PACE. Además, se incorpora la variable de asistencia de estudiantes que participan del Programa Tutores, separando entre quienes alcanzan sobre un 70% de asistencia y menos de un 30% a fin de observar la contribución del Programa en los resultados académicos.

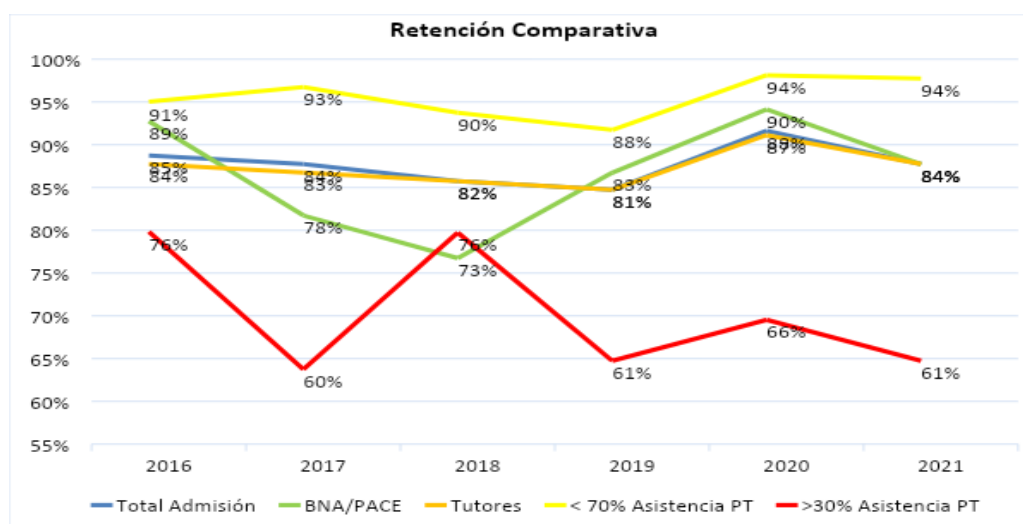
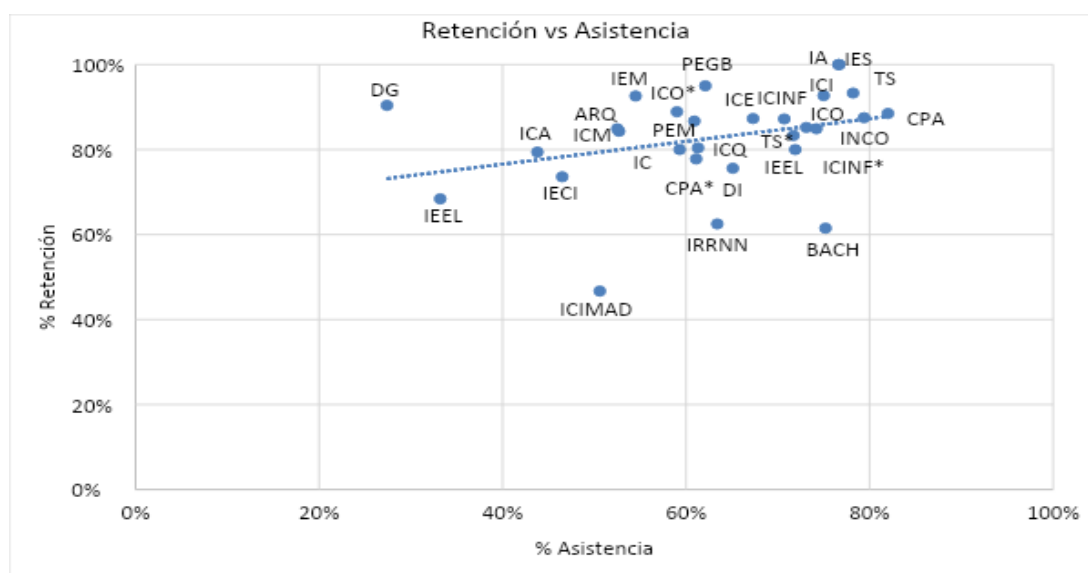


Gráfico 2: Aprobación Comparativa.
 Fuente: elaboración propia – QlikView.

2022



Como se observa en ambos gráficos, la aprobación es siempre menor en estudiantes con baja asistencia al programa tutores, mientras que en general la mayor aprobación es de estudiantes PACE, salvo el último año en que es mayor para estudiantes con alta asistencia al programa tutores, en cuanto a la retención, siempre la población con mayor retención de primer año son estudiantes con alta asistencia al programa tutores, retención que aumenta además los dos últimos años. Preocupante es la situación de estudiantes con baja asistencia al programa, que el último año bajan sus indicadores tanto en retención como en aprobación de asignaturas. Todo esto refuerza la contribución del programa tanto para aquellos con alta adherencia, en sus resultados positivos, como de aquellos con baja adherencia en sus resultados negativos.



Como se muestra en el gráfico, las carreras no presentan una gran dispersión en cuanto a sus resultados, se evidencia que mientras poseen una mayor asistencia al Programa Tutores, su indicador de retención es mayor, mientras que las carreras que obtienen menores resultados de asistencia alcanzan una menor retención de sus estudiantes de primer año. A su vez, hay carreras que se alejan de la tendencia como sucede con Diseño Gráfico, carrera que no supera el 30% de asistencia a tutorías principalmente porque no cuenta con la asignatura del Programa Tutores y no logró captar a gran cantidad de estudiantes para que participaran de las tutorías y, sin embargo, alcanza un 90% de retención, es decir, es una carrera en que el programa no tiene mayor incidencia en la disminución de la deserción estudiantil. A la inversa de lo que ocurre con Diseño Gráfico, Bachillerato en Ciencias, es una carrera atípica, puesto que logra obtener un buen porcentaje de asistencia (sobre el 70%) y sin embargo, no alcanza buenos resultados de retención, esto se debe a que los/as estudiantes que se matriculan presentan grandes dudas vocacionales, razón por la cual a fines de primer semestre toman la decisión de dejar la carrera y la universidad, o bien realizar un cambio interno y de sede. A esta carrera se suman excepciones como Ingeniería Civil en Industrias de la Madera, con baja asistencia a tutorías y bajo porcentaje de retención, siendo una carrera cuya baja matrícula genera que una o dos ausencias a tutorías o retiros tengan un impacto significativo en los números. Situación similar ocurre con Ingeniería en Recursos Naturales, carrera que mantiene similar porcentaje de asistencia y retención, encontrándose bajo el 70% en ambos indicadores.

2022



4. Conclusiones

Revisadas las acciones, sus cobertura, evaluaciones e impacto, podemos concluir en general que los resultados son buenos. En este escenario, la retención de primer año de la Universidad subió en 2020 siete puntos porcentuales respecto de 2019, alcanzando un 87,8%, igual alza de siete puntos se aprecia en estudiantes del Programa Tutores, que alcanza un 87,4% de retención, contribuyendo significativamente en esta mejoría. Se trata además del mejor resultado de los últimos 5 años lo que refuerza la conclusión de un buen trabajo para el contexto 2020 y a un aporte de sustentabilidad ante el escenario de matrícula.

Como se observa en las gráficas de retención además (gráfico 1), nuevamente se mantiene la tendencia de que estudiantes con mayor asistencia al programa (mayor a 70%), representan la población estudiantil con mejor retención de primer año, lo que sustenta el aporte sostenido que realiza el Programa Tutores en los últimos años a este indicador.

En general todos los programas de acompañamiento al aprendizaje; Programa Tutores, PACE, FID, muestran un alza, lo que respalda el aporte del acompañamiento frente a la crisis sociosanitaria de 2020. También aumentan las tasas de aprobación y el promedio de calificaciones, lo que es coincidente con el aumento vivido en 2019 en el contexto del estallido social. Sin embargo, en 2019 y en 2011, se dio igual escenario por las movilizaciones estudiantiles y la retención de primer año bajó, por lo que este 2020 el factor acompañamiento sigue siendo significativo en la mejora de la retención.

Referencias

- Barbosa Herrera, J. C., & Barbosa-Chacón, J. W. (2020). LA TUTORÍA ENTRE PARES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA. Congresos CLABES,
- Canales Andrea (2016). Diferencias Socioeconómicas en la postulación a las Universidades Chilenas: El rol de factores académicos y no académicos
- Dirección General de análisis institucional (2021) Anuario estadístico. Universidad del Bío-Bío
- Fuentes, R, & Sáez, J. . (2018). sistema de seguimiento y alerta oportuna del programa tutores de la universidad del bío-bío. Congresos CLABES
- Lamaitre, José María (2019). Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI
- Programa de Naciones Unidas para el desarrollo (2018) Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile

2022



ALERTAS TEMPRANAS: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA PARA FOMENTAR LA PERMANENCIA Y ÉXITO ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE SANTANDER

Pérez Pulido Miguel Oswaldo, Universidad de Santander, analitica.academica@udes.edu.co

Mejía Ardila Omar Camilo, Universidad de Santander, omar.mejia@udes.edu.co

Serrano Novoa Cesar Augusto, Universidad de Santander, cesar.serrano@udes.edu.co

Resumen.

Este trabajo tiene como objetivo validar la pertinencia de las diferentes estrategias de alertas tempranas que desde la Universidad de Santander (UDES)⁴³ se vienen implementando para garantizar la permanencia y el acompañamiento académico para impactar de forma significativa la reducción del abandono escolar por razones académicas y fortalecer la gestión curricular y el desarrollo de los resultados de aprendizaje. **Metodología.** Para llevar a cabo el análisis de factores asociados a la permanencia académica se estimó un modelo de Regresión Logística (RL), como variables de estudio: la deserción y el rendimiento académico del primer semestre. El modelo incluyó variables explicativas de tipo académica y socioeconómicas de los estudiantes de recién ingreso. **Resultados.** La intervención institucional del programa de tutorías académicas fue determinante para mejorar el rendimiento académico del estudiante de recién ingreso. Frente a la deserción, los estudiantes con promedios bajos en la universidad, que provienen fuera del Departamento de Santander, y están ubicados en grupos etarios mayores tienen mayor posibilidad de desertar. Los resultados educativos previos del estudiante tienen una significativa relación con los resultados académicos universitarios, especialmente si son altos. Los análisis se realizaron con el software R y SPSS V 28.

Palabras Claves:

Permanencia, Deserción Académica, Alertas Tempranas, Programa de Acompañamiento, Tutorías

1. Introducción.

En los últimos años, el sistema educativo en Colombia ha tenido aumentos significativos en materia de cobertura e ingreso de estudiantes de recién ingreso que en 2021 fue del 53,94%, y la tasa de deserción anual en Colombia para los programas universitarios se ubicó en 8,25%, para los tecnológicos en 13,20% y para los técnicos profesionales en 18,05% (SNIES, 2020); la tasa de deserción universitaria por cohorte está en el 46%. Es así como las instituciones de educación superior fortalecen cada día más sus acciones de intervención y alertas tempranas para garantizar la

⁴³ La Universidad de Santander es una institución de educación superior de carácter privado, ubicada en Colombia, y campus principal en el departamento de Santander. Los datos de esta investigación hacen referencia a población estudiantil del campus principal.

2022



permanencia académica y poder anticiparse a eventos adversos. El estudiante de recién ingreso a la vida universitaria, se enfrenta a un proceso de adaptación generado no sólo por el cambio de nivel académico, sino por los cambios en el entorno social, familiar, cultural entre otros, que pueden incidir positiva o negativamente en el desempeño académico. En muchos casos se adiciona un factor fundamental en la articulación de la formación básica a la universitaria, y son las debilidades en los fundamentos en matemáticas y comprensión lectora, principalmente. Estas debilidades se reflejan en la alta tasa de reprobación de los cursos de primer y segundo semestre en los diferentes programas académicos no sólo por debilidades en las bases de matemática sino en la comprensión lectora. De acuerdo con (Hernandez et al., 2015) el rendimiento académico es multifactorial, e influye en el abandono escolar, por ello, se ha teorizado sobre las variables internas y externas que afectan tal rendimiento. Por su parte (Norma et al., 2016), ha diseñado metodología para el desarrollo de estudios empíricos para la implementación de un Modelo Predictivo de alerta temprana en indicadores educativos de Nivel Superior aplicando Minería de datos, que se articula con la metodología de estudio propuesta en la Universidad. Por tanto, la orientación para el trabajo institucional de acompañamiento y fortalecimiento académico se da de acuerdo con la necesidad del estudiante. En América Latina se han realizado diversos trabajos, especialmente como proyectos para graduación, sobre el diseño, la implementación o la evaluación de Sistemas de Alerta Temprana de potencial repitencia o deserción estudiantil. En Colombia, se pueden mencionar algunos Sistemas de Alerta Temprana de potencial repitencia o deserción estudiantil, como el de (Avila, 2021; Barbosa et al., 2021; Bastidas et al., 2018). Es así, que desde la Universidad de Santander (UDES), se han implementado acciones de monitoreo y prevención que permitan actuar de manera rápida ante situaciones detectadas a través de análisis predictivos de los factores relacionados con la deserción y con el rendimiento académico en los primeros semestres.

El monitoreo ha permitido caracterizar a los alumnos que están en riesgo de desertar o abandonar los estudios por razones académicas, lo cual permite diseñar estrategias para su acompañamiento académico y así favorecer su culminación de los estudios de educación superior tal como lo indica (Carvajal et al., 2016; Lobos & Guinsguis, 2015). Con este trabajo, se busca contribuir al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 con el que se propone garantizar una educación de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, por lo mismo, se enfoca en comprender el impacto de las acciones de instituciones educativas en la calidad de los aprendizajes (ONU, n.d.).

En la UDES la adaptación estudiantil, la disminución de la deserción y la efectividad en los procesos de desarrollo personal ligados al proyecto de vida de los estudiantes, son una prioridad. Por esto, la Institución comprometida con la responsabilidad social implicada en la disminución de los niveles de deserción estudiantil, ha creado un sistema de seguimiento multifactorial que propende por la aplicación de estrategias preventivas y correctivas, basadas en el resultado de diagnósticos funcionales en cada área implicada, de esta manera es posible sincronizar los esfuerzos institucionales en el cumplimiento de este eje estratégico el cual hace parte del Plan de Desarrollo Institucional (PDI). Para dar cumplimiento a este propósito se ha diseñado el programa PAIPE (Programa de Acompañamiento para el Ingreso y la Permanencia Estudiantil) que busca incrementar la permanencia de los estudiantes en la UDES por medio de estrategias de acompañamiento para el logro de la excelencia académica. Es una herramienta que promueve la detección temprana de factores de riesgo que inciden negativamente en el proyecto educativo del estudiante e interviene en la superación de estos, su intervención se da desde lo psicosocial, institucional, académico y financiero

2022



(PAIPE, 2022). En la Figura 1 se presentan las estrategias implementadas a través del PAIPE y sus áreas de responsabilidad:

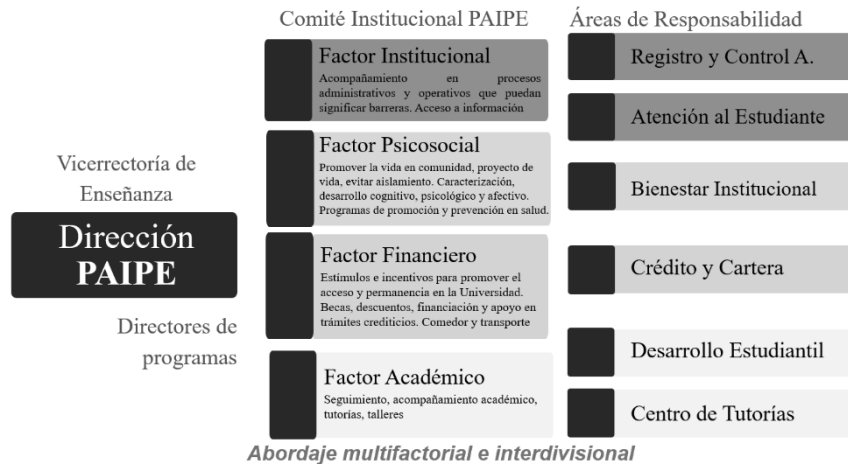


Fig. 1. Estrategias implementadas por el programa PAIPE-UES

De esta forma, la institución ha definido una ruta de acompañamiento institucional, en el cual, se focaliza la intervención en el proceso de atención académica para llevar a cabo las estrategias y acciones que contribuyan a la permanencia académica (Figura 2). En esta ruta están incluidos varios actores institucionales como: personal directivo, administrativo, académicos, estudiantes, profesores. A partir de esta ruta de atención, en este estudio se profundizará en las alertas tempranas que integran los esfuerzos de los actores que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje para promover la permanencia académica y la identificación de estudiantes que requieren atención prioritaria desde lo académico.

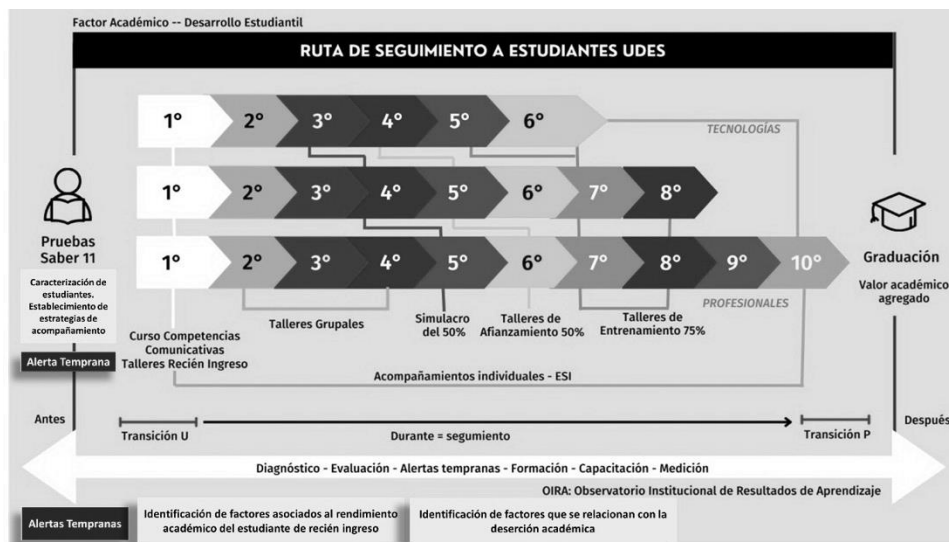


Fig. 2. Ruta de seguimiento de la permanencia académica estudiantil UDES.

2022



2. Metodología y datos

2.1 Regresión Logística

El modelo de Regresión Logística (RL) establece la relación entre la probabilidad de que ocurra el suceso como función de algunas variables, que desde la teoría (o la experiencia) se asumen como influyentes. Por lo tanto, la (RL) consiste en obtener una función logística de las variables independientes que permita clasificar a los individuos en una de las dos subpoblaciones o grupos establecidos por los dos valores de la variable dependiente. El caso más general, que involucra p-variables explicativas $X' = (1, X_1, X_2, \dots, X_p)$

$$P(Y = 1) = \frac{1}{1 + \exp[-(\beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_p X_p)]} = \frac{1}{1 + e^{-X'\beta}}$$

Donde $\beta = (\beta_0, \beta_1, \beta_2, \dots, \beta_p)'$ son los parámetros del modelo; $\exp(.)$ se refiere a la función exponencial. La estimación de parámetros se realiza mediante el método de máxima verosimilitud, lo que garantiza que los coeficientes que estima sean verosímiles (Visauta, 2003). Para evaluar la bondad de ajuste global de modelo se utilizan, entre otros, el índice de bondad de ajuste de Hosmer-Lemeshow, el estadístico desviación y el contraste de bondad de ajuste de Hosmer-Lemeshow. Para la verificación global del diagnóstico del modelo, se evalúan la bondad de ajuste caso por caso mediante el análisis de los residuos del modelo y de su influencia en la estimación del vector de parámetros de este con la medida de Apalancamiento (Leverage) (Hosmer & Lemeshow, 2000)

2.2 Datos

Esta es una investigación analítica, retrospectiva con elementos temporales. La base de datos de la caracterización de recién ingreso de estudiantes se dispone a partir de los formularios de inscripción en el proceso de matrícula y se complementa con información a través de un formulario en línea con preguntas ampliadas de diversos temas complementarios después del proceso de matrícula. Referente a las bases de datos para el análisis del rendimiento y deserción académica, se dispone de información de los sistemas propios institucionales para su extracción y posterior análisis. Para el análisis del rendimiento académico, se dispuso de 557 registros completos que corresponde a estudiantes de recién ingreso campus Bucaramanga del periodo 2022-1 y la variable dicotomizada: (rendimiento mayor a 3.8=1, rendimiento menor a 3.8=0)⁴⁴. Para el caso de la deserción, se tuvo en cuenta las cohortes de estudiantes desde 2017-2020 y la variable dicotomizada (0=No desertó, 1=Si desertó).

⁴⁴ La escala de evaluación en Colombia en la educación superior es propuesta por cada institución educativa, en el caso de la Universidad de Santander la escala de calificación es de 0 a 5 puntos, donde cinco es el máximo puntaje posible y generalmente 3.0 es nota aprobatoria en programas de pregrado, a excepción del programa de medicina donde 3.5 es el puntaje aprobatorio. Al finalizar un periodo académico, el promedio general de notas de un estudiante que se ubique por debajo de 3.2 implicará que el estudiante entra en periodo de prueba académica por su rendimiento académico.

2022



Para el análisis estadístico se empleó RStudio y SPSS V28. (IBM Corp. Released, 2021; RStudio Team, 2020)

3. Resultados

Se presentan a continuación la validación de las alertas tempranas que debe dar cuenta de su efectividad en el diagnóstico y atención diferenciada de los estudiantes con relación a la permanencia, y su relación con el rendimiento académico y la deserción. De igual forma, las alertas tempranas académicas como herramientas de intervención inmediata en la toma de decisiones en el desarrollo estudiantil y ajustes en aspectos curriculares.

3.1 Alerta temprana 1. Caracterización socioeconómica y académica del estudiante de acuerdo con las pruebas de ingreso saber 11-competencias genéricas (saber 11).

En el marco de las políticas de permanencia académica, se realiza una caracterización socioeconómica y académica al estudiante que recién ingreso a la institución, como insumo para la formulación estrategias pertinentes y particulares de acuerdo con las condiciones propias de la UDES, para asegurar que se abordan todas sus necesidades en aquellos grupos que requieren atención prioritaria y diferencial. La caracterización es un ejercicio dinámico, sistemático y de aplicación periódica pues cada nueva cohorte tiene sus particularidades. Estos resultados son un insumo para la construcción de planes de mejoramiento institucional orientados por el principio de equidad, y de vital interés para la formulación de políticas de bienestar para los diferentes grupos de interés. Se ha venido implementando en la institución desde el 2013 de manera semestral, con información diligenciada en los formularios de inscripción en el proceso de matrícula. Para el 2022, se incorporó un instrumento con ampliación de preguntas que son consideradas importantes en la caracterización del estudiante, que permitan contrastar las posibles asociaciones con el rendimiento académico, deserción académica y valor académico agregado. Como factores de éxito de este proceso se pueden mencionar:

- Sistemas de información y herramientas tecnológicas adecuadas.
- Existencia de una estructura organizacional que se permite la gestión de información para el proceso, el diseño y desarrollo de programas de acompañamiento y la realización de seguimiento y evaluación de las estrategias, sus resultados, aprendizajes y oportunidades de mejora.
- Uso de los resultados para diseñar estrategias y para establecer ajustes y planes de mejora.
- Socialización de los resultados con la comunidad académica.
- La participación de la comunidad estudiantil en el proceso, para respuesta a los instrumentos de caracterización y calidad de la información recopilada a través del proceso
- De igual manera, algunos factores de riesgo identificados en el proceso son:
- La falta de actualización de la caracterización puede generar menos pertinencia.
- Ausencia de directrices sobre el uso de la información recogida.
- La información recolectada no es representativa.

Esta caracterización aborda un análisis socioeconómico, con temas como: salud y bienestar, desarrollo humano, deportes, cultura y medio ambiente. En el contexto académico, se analizan los



resultados de las pruebas saber 11⁴⁵ específicamente de las pruebas genéricas evaluadas (matemáticas, lectura crítica, sociales y ciudadanas, inglés) de estudiantes de recién ingreso, entregando a cada dirección de programa académico un listado de estudiantes asociados con algún nivel de riesgo, identificado por un semáforo de riesgos (figura 3) como lo contempla (Ramírez & Castillo, 2021).



Fig. 3. Niveles de riesgo de las competencias genéricas saber 11 identificados para el monitoreo para la permanencia académica UDES

También se dispone de un observatorio de analítica académica como herramienta de consulta permanente y pública de información del estudiante, con diversos módulos asociados al ciclo de vida del estudiante. Se dispone allí un módulo de “caracterización de estudiantes de recién ingreso” que de forma dinámica a través de tableros de control se obtiene información georreferenciada del lugar de origen y aspectos sociodemográficos de los estudiantes. La dirección web para su consulta está disponible en: <https://udes.edu.co/ensenanza-principal/analitica-academica/observatorio>

3.2 Alerta temprana 2. Identificación de factores que afectan el rendimiento académico de primer semestre.

Una vez se culmine cada semestre académico, se procede desde la dirección de analítica académica a realizar un análisis de los factores que se relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes de recién ingreso, cuya información procede de la alerta temprana 1. Para esto, se estima un modelo de regresión logística binaria que busca determinar si el conjunto de variables consideradas de características académicas, sociodemográficas, hábitos alimenticios, nutricionales, y de intervención académica de estrategias de mejoramiento académico (tutorías), determinan si tienen algún tipo de relación con el promedio académico del estudiante de primer semestre en el periodo 2022-1. La

⁴⁵ Saber 11 es el examen de Estado de la Educación Media, que aplica el Gobierno colombiano a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES, como un instrumento de evaluación estandarizada que mide oficialmente la calidad de la educación formal impartida a quienes terminan el nivel de educación media en áreas como Lectura crítica, Matemáticas, Competencias Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés.

2022



variable promedio del semestre fue dicotomizada así: (menor a 3,8=0 o mayor a 3,8=1).⁴⁶ El modelo inicial fue:

$$Promedio(0, 1) = f(\text{Niveles competencias saber 11, hábitos alimenticios, hábitos de lectura, sociodemográficas, académicas})$$

En cuanto a los indicadores de bondad de ajuste del modelo estimado, se puede decir que la prueba de Hosmer y Lemeshow ($p = 0,799$) indica que el modelo estimado se ajusta adecuadamente a los datos. El coeficiente de determinación R^2 de Nagelkerke indica que explica el 19,5% de la varianza del promedio académico. El procedimiento de estimación del modelo de regresión logística se realizó a través del método wald hacia adelante, donde las variables incluidas son significativas a un nivel de significancia del 5%. Este modelo genera una clasificación correcta de casos del 68,6% de los casos, de los cuales clasifica a estudiantes con promedios inferiores a 3.8 al 53,2% y a los promedios superiores a 3,8 en un 79,6% correctamente.

El modelo estimado final se presenta en la Tabla 1:

Tabla 1. Resultados de la regresión logística (RL) del promedio académico para estudiantes de recién ingreso 2022-1 UDES

Variable	dependiente:		Error	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Promedio	acumulado	B	estándar				
inferior (>3,8)* vs superior (<3,8)							
desemp_ingles (A-)*				15,605	4	0,004	
desemp_ingles (A1)	0,538		0,25	4,623	1	0,032	1,713
desemp_ingles (A2)	0,949		0,29	10,736	1	0,001	2,583
desemp_ingles (B+)	0,715		0,668	1,144	1	0,285	2,044
desemp_ingles (B1)	1,161		0,337	11,859	1	0,001	3,193
fami_numlibros (0-10)*				9,056	3	0,029	
fami_numlibros (11-25)	0,51		0,234	4,742	1	0,029	1,665
fami_numlibros (26-100)	0,5		0,245	4,148	1	0,042	1,648
fami_numlibros (>100)	-0,278		0,367	0,574	1	0,449	0,757
desemp_matematicas (Nivel1)*				8,257	3	0,041	
desemp_matematicas (Nivel2)	0,671		0,741	0,82	1	0,365	1,956
desemp_matematicas (Nivel3)	1,039		0,722	2,073	1	0,15	2,827
desemp_matematicas (Nivel4)	2,104		0,848	6,152	1	0,013	8,198
fami_trabajolabormadre (Agricultura)*				16,989	8	0,03	
fami_trabajolabormadre (Es dueño de un negocio grande, tiene un cargo de nivel directivo o gerencial)	0,504		0,79	0,407	1	0,523	1,656
fami_trabajolabormadre (Es operario de máquinas o conduce vehículos (taxista, chofer)	-1,139		1,41	0,653	1	0,419	0,32
fami_trabajolabormadre (Vendedor)	1,531		0,865	3,132	1	0,077	4,623
fami_trabajolabormadre(No aplica)	-0,203		1,105	0,034	1	0,854	0,817
fami_trabajolabormadre(No sabe)	-1,191		1,037	1,319	1	0,251	0,304

2022



Variable dependiente: Promedio acumulado B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	
inferior (>3,8)* vs superior (<3,8)						
fami_trabajolabormadre(Pensionado)	0,735	1,129	0,424	1	0,515	2,086
fami_trabajolabormadre(Auxiliar Administrativo)	0,884	0,827	1,141	1	0,285	2,42
fami_trabajolabormadre(Profesional)	0,667	0,774	0,743	1	0,389	1,949
Tutorias (No)*			8,557	3	0,036	
Tutorias (>7)	1,33	0,674	3,898	1	0,048	3,782
Tutorias (1-3)	-0,231	0,2	1,332	1	0,248	0,794
Tutorias (4-6)	-0,593	0,331	3,206	1	0,073	0,553
Constante	-2,039	1,074	3,606	1	0,058	0,13
Número de casos		557				
-2 log de verosimilitud		670,11				
R2 de Nagelkerke		0,19				
R2 de Cox y Snell		0,14				
Sig. Hosmer-Lemeshow		0,79				
Punto de corte		0,5				
% de casos bien clasificados		68,6				

* Categoría de referencia

En este sentido, un estudiante de primer semestre que tuvo un nivel B1 en inglés en las pruebas saber 11, tiene 3,2 veces más posibilidades de tener un promedio alto con respecto a un estudiante que tuvo un nivel A- en inglés en las pruebas saber 11. Para los estudiantes que tienen en sus hogares entre 26-100 libros físicos o electrónicos (excluyendo periódicos y revistas) tiene 1,6 veces más posibilidad de tener un promedio alto comparado con los que tienen menos de 10 libros en su casa.

En el caso de tener un nivel 4 en el desempeño en las pruebas de matemáticas saber 11, tiene 1,1 veces más posibilidad de tener promedios acumulados altos respecto a los que tienen nivel 1 en la competencia de matemáticas; para los estudiantes que trabajan mientras estudian, tienen 1,7 veces más posibilidades de tener promedios altos respecto a los que no trabajan y para el caso del lugar de procedencia, los que provienen de Santander⁴⁷ tienen 1,2 veces más posibilidades de tener promedios altos respecto a los que no provienen de Santander.

Respecto a los estudiantes cuyas madres trabajan como vendedoras o en atención al público tienen 4,6 veces más posibilidad de tener promedios altos frente a quienes tienen madres trabajan en oficios como agricultoras, pesqueras o jornaleras; y respecto a la estrategia de intervención institucional a través del programa de tutorías de ciencias básicas, para los estudiantes que asisten por lo menos a 7 tutorías tienen 3,8 veces más posibilidades de tener promedios altos respecto a los que nunca asisten.

3.3 Alerta temprana 3. Identificación de factores que se relacionan con la deserción académica.

⁴⁷ Santander es el departamento o estado en donde se ubica el campus principal de la Universidad, en su capital, Bucaramanga-Colombia.

2022



En esta estrategia de alerta temprana, se identifican los factores relacionados con la deserción de las cohortes 2017-2020, tales como: el pertenecer a las facultades de ciencias económicas, ingenierías, ciencias sociales y centro de estudios tecnológicos tienen mayor posibilidad de desertar respecto a la facultad de ciencias agrícolas; la procedencia fuera de Santander, tiene 1,3 veces más posibilidades de desertar que uno proveniente de Santander; los que pertenecen a grupos etarios mayores a 26 años tienen 5,26 veces más posibilidad de desertar que un estudiante que tiene menos de 20 años; y un promedio bajo (menos de 3.3) tiene 16,6 veces más posibilidad de desertar que uno que tiene promedio alto (más de 4.3) de acuerdo a la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados de la regresión logística de la deserción académica para las cohortes 2017-2020

Variable dependiente: Desertó (1=Si, 0=No)	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Facultad (Agrícola)*			61,715	6	0,000	
Facultad(Economic)	0,75	0,206	13,224	1	0,000	2,117
Facultad(Ingeniería)	0,387	0,199	3,791	1	0,052	1,473
Facultad(Naturales)	-0,043	0,389	0,012	1	0,911	0,958
Facultad(Salud)	-0,074	0,188	0,154	1	0,695	0,929
Facultad(Sociales)	0,5	0,216	5,353	1	0,021	1,65
Centroestud (Tecnologías)	0,603	0,194	9,686	1	0,002	1,828
Estrato(Bajo)	0,024	0,076	0,103	1	0,749	1,025
Promedio (Alto)*			558,07	2	0,000	
Promedio(Bajo)	2,814	0,119	558,069	1	0,000	16,672
Promedio(Medio)	0,792	0,084	89,114	1	0,000	2,208
Trabaja(No)	0,188	0,104	3,277	1	0,07	1,207
Dto origen(No Santander)	0,305	0,079	14,772	1	0,000	1,357
Grupetario*			149,681	2	0,000	
Grupetario(Entre 21-25)	1,12	0,117	91,97	1	0,000	3,065
Grupetario(Mayor 26)	1,634	0,134	148,98	1	0,000	5,124
Constante	-3,47	0,238	212,464	1	0,000	0,031

2022



Variables especificadas en el paso

1: Facultad, Estrato, Promedio,
 Trabaja, Dto origen, Grupetario.

Número de casos	4900
-2 log de verosimilitud	4512.217
R2 de Nagelkerke	0,272
R2 de Cox y Snell	0,183
Sig. Hosmer-Lemeshow	0,230
Punto de corte	0,5
% de casos bien clasificados	79.9

* Categoría de referencia

3.4 Medición del valor académico agregado. Logro del estudiante en términos de aprendizaje.

El concepto de Valor Agregado (VA) hace referencia al logro o progreso de los estudiantes, en términos de aprendizaje (ICFES, 2014). Es la diferencia entre el desempeño esperado, dependiendo su desempeño previo (SABER11), y el desempeño observado (SABERPRO)⁴⁸. El valor agregado se entiende como la diferencia entre el desempeño esperado del estudiante, dadas sus competencias iniciales, y su desempeño real en Saber Pro. Esta estimación se hace por medio de un modelo lineal jerárquico con intercepto aleatorio, que permite tener en cuenta la anidación de los datos (estudiantes dentro de un programa y dentro de un campus) según sea el caso. Las variables consideradas en esta medición están relacionadas con los resultados evaluados en saber pro y saber 11 de competencias genéricas, variables sociodemográficas del estudiante a su ingreso a la institución, y variables de rendimiento académico en la Universidad. El modelo teórico que se emplea para calcular el valor agregado para los módulos genéricos evaluados en saber pro se puede apreciar en la siguiente ecuación:

$$Saberpro_{is} = \beta_1 PLCSABER11_{is} + \beta_2 PMASABER11_{is} + \beta_3 PSCSABER11_{is} + \beta_4 PCNSABER11_{is} + \beta_5 PINSABER11_{is} + Genero_{is} + PromedioUDES_{is} + Plantel_{is} + Estrato_{is} + Zona_{is} + TutoriaFCENA_{is} + PAIPEGrupal_{is} + PAIPEIndividual_{is} + SABER50\%_{is} + SABER75\%_{is} + Valor matricula_{is} + NSE_{is} + CapacitaciónSB11_{is} + SempresentacionSPRO_{is} + educpadre_{is} + educmadre_{is} + trabpadre_{is} + trabmadre_{is} + Horastrabaja_{is} + TituBach_{is} + MatrBeca_{is} + Matrcred_{is} + Matrpadre_{is} + Matrprop_{is} + Semillero_{is} + \gamma_s + \epsilon_{is}$$

donde i es el indicador de individuo, s es el indicador del programa académico, mientras que ϵ y γ corresponden a las diferentes partes de la variación no explicada de las competencias genéricas en las que se centra el presente estudio (lectura crítica, razonamiento cuantitativo, inglés, competencias

⁴⁸ La Prueba Saber Pro es un instrumento de evaluación estandarizada aplicada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES, que sirve para medir el grado de desarrollo en competencias generales y específicas obtenido por los estudiantes que están próximos a graduarse de un programa de pregrado universitario. Para los estudiantes de programas técnicos y tecnológicos de aplica la prueba Saber TyT.

2022



ciudadanas, comunicación escrita), según sea el caso **y es el indicador puntual del valor agregado del programa académico**. Adicional a este modelo, se realizó el mismo ejercicio adicionando como control las variables sociodemográficas del estudiante, y también las variables relacionadas con la participación de las estrategias mejor saber y de permanencia (Tutorías individuales, tutorías grupales; simulacro de prueba saber 50 y saber 75, a estudiantes que se encuentran en el 50% y 75% de avance en su plan de estudios).

4. Conclusiones

Las acciones institucionales enfocadas en el rendimiento académico son fundamentales para lograr el éxito estudiantil, considerado como rendimiento académico superior a 3.8, previniendo de esta forma el riesgo de bajo desempeño y deserción por razones académicas. De esta forma, es posible mencionar algunas conclusiones generales a partir de este escrito. Los resultados educativos previos del estudiante tienen una significativa relación con los resultados académicos universitarios, especialmente si son altos. El rendimiento académico universitario tiene relación con condiciones familiares, del hogar o del contexto del estudiante, que pueden influir en el rendimiento académico del estudiante. La caracterización del estudiante es vital para el diseño de programas de acompañamiento ajustado a sus necesidades. La intervención académica de la institución del programa de tutorías académicas, fueron determinantes para mejorar el rendimiento académico del estudiante de recién ingreso, en el periodo y población de análisis.

Referencias

- Avila, M. (2021). Modelo de predicción de deserción estudiantil, apoyado en Tecnologías De Data Mining, en un curso de primera matrícula de la Escuela ECBTI De La UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/42544>
- Barbosa, F., Eslava, C., Jimeno, S., & Sandoval, C. (2021). Semáforo de Alertas Tempranas: una herramienta para el seguimiento estudiantil y la prevención de la deserción en la Universidad del Valle. In Congreso CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3426>
- Bastidas, Y., Ruales, K., & Guerrero, G. (2018). Diagnóstico del fenómeno de deserción estudiantil en los programas de pregrado de la Universidad de Nariño. <https://sired.udenar.edu.co/5959/1/InformeFinalDesercion2012-2016.pdf>
- Carvajal, P., Montes, H., Trejos, A., & Cardenas, J. (2016). Sistema de Alertas Tempranas: una herramienta para la identificación de riesgo de deserción estudiantil, seguimiento académico y monitoreo a estrategias. In III Congreso CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/914/941>
- Hernandez, C., Jimenez, M., & Sánchez, S. (2015). Propuesta del diseño de un Modelo Predictivo de alerta temprana en indicadores educativos de Nivel Superior aplicando Minería de datos. https://www.researchgate.net/publication/279517164_EL_RENDIMIENTO_ACADEMICO_EN_UNIVERSITARIOS_UNA_REVISION_TEORICA_A_LAS_VARIABLES_INTERNAS_Y_EXTERNAS
- Hosmer, D. W., & Lemeshow, S. (2000). Applied Logistic Regression. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471722146>
- IBM Corp. Released. (2021). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk. IBM Corp.
- ICFES. (2014). Estudio de valor agregado en la Educación Superior en Colombia. <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/3217482/Edwin+Cuellar+-+Estudio+de+valor+agregado+en+educacion+superior+en+colombia.pdf/9611b357-3c06-fff5-6a1d-f70d0d7a50e9?version=1.0&t=1652415783617>

2022



Lobos, S., & Guinsguis, S. (2015). Implementación del sistema de monitoreo a estudiantes y titulados (SMET-UTEM) en el contexto del aseguramiento de la calidad de la educación superior. In V Congreso CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1147>

Norma, P., Barron-adame, R. A., & Miguel, J. (2016). Revista de Aplicación Científica y Técnica Propuesta del diseño de un Modelo Predictivo de alerta temprana en indicadores educativos de Nivel Superior aplicando Minería de datos. Junio, 2(4), 29–40. http://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Aplicacion_Cientifica_y_Tecnica/vol2num4/Revista_de_Aplicacion_Cientifica_y_Tecnica_V2_N4_5.pdf

ONU. (n.d.). Educación de calidad: Por qué es importante. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.

PAIPE. (2022). Programa de Acompañamiento para el Ingreso y la Permanencia Estudiantil. Universidad de Santander. <https://paipe.udes.edu.co/General/Inicio.aspx>

Ramírez, S., & Castillo, N. (2021). Alertas tempranas del riesgo de abandono escolar: Una estrategia para la permanencia y el éxito estudiantil monitoreado desde las TIC en la Universidad del Valle. In Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3409>

RStudio Team. (2020). RStudio: Integrated Development for R. <http://www.rstudio.com/>

SNIES. (2020). Estadísticas de Deserción. <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/Informacion-Institucional/357549:Estadisticas-de-Desercion>

Visauta, V. (2003). Análisis estadístico con SPSS para Windows (2nd ed.). McGraw-Hill.

Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento a la Universidad de Santander por el financiamiento del proyecto de investigación No. FI03-22 desarrollado en el marco de la convocatoria de fortalecimiento institucional UDES de 2021.

2022



APRENDENDO A APRENDER NO ENSINO SUPERIOR: CURSO INTENSIVO DE FÉRIAS SOBRE PLANEJAMENTO DE ESTUDOS E PROJETO DE VIDA

*Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp),
carlos.dias@unifesp.br*

Alessandra Ramada da Matta, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), armatta@unifesp.br

Resumo.

Este trabalho discute a experiência com um curso de férias oferecido prioritariamente para estudantes ingressantes. A literatura sobre evasão e permanência estudantil (Tinto, 1997; Pascarella & Terenzini, 2005) identifica o primeiro ano como o de maior risco de evasão, dada as dificuldades no processo de transição da educação básica para a superior (Nico, 2000; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010; Coulon, 2008). Ações de apoio pedagógico têm emergido nos últimos anos no cenário brasileiro como forma de apoio à permanência estudantil (Dias, 2021; Toti, 2022) e cursos para ingressantes têm sido experimentados com sucesso em outros países (Ruiz et al, 2019). O curso “Aprendendo a aprender no ensino superior: planejamento de estudos e projeto de vida” foi oferecido pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) de forma gratuita e online na modalidade de extensão. O objetivo do curso foi apoiar o estudante em seu processo de transição da educação básica para a educação superior, aprimorando seus hábitos de estudos, desenvolvendo sua autonomia de modo a se inserir no ambiente universitário criando laços de pertencimento com a instituição. Das 80 vagas oferecidas e preenchidas, 42 pessoas concluíram o curso, sendo 33 estudantes da Unifesp. Na avaliação de satisfação, quase 90% avaliou o curso como ótimo e o recomendam a colegas. Os resultados nos permitem considerar que oferecer cursos de apoio à aprendizagem para ingressantes pode ser uma estratégia institucional de apoio à permanência. Embora os dados sejam limitados e não nos permitam generalizações, nos permitem avançar em propostas de intervenção pedagógica de justaposição curricular (Rosário & Polydoro, 2015) que visem a promoção da aprendizagem, se antecipando a problemas de forma preventiva (Dias, 2022).

Palavras-chave: Permanência Estudantil, Ensino Superior, Ingressantes, Apoio Pedagógico, Reprovação

1. Introdução.

A literatura sobre evasão e permanência estudantil (Tinto, 1997; Pascarella & Terenzini, 2005) identifica o primeiro ano como o de maior risco de evasão, dada as dificuldades no processo de transição da educação básica para a superior (Nico, 2000; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010; Coulon, 2008)). Ações de apoio pedagógico têm emergido nos últimos anos no cenário brasileiro como forma de apoio à permanência estudantil (Dias, 2021; Toti, 2022) e cursos para ingressantes

2022



voltados a sua integração acadêmica têm sido experimentados com sucesso em outros países (Ruiz et al, 2019; Aravena et al, 2018; Vargas et al, 2019; Serrano et al, 2021).

O termo integração “pode ser compreendido como uma referência à extensão em que o indivíduo compartilha das atitudes normativas e dos valores de seus colegas e do corpo docente da instituição, respeitando as exigências formais e informais” (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010, p.88). Para Coulon (2008), “ser estudante é uma situação escolhida, é se engajar em um projeto de ação que se enuncia como: estudar. Empreendê-lo sem ter perspectiva leva ao fracasso” (Coulon, 2008, p.105).

Aprender o ofício de estudante exige reconhecer o trabalho intelectual e, quando se é iniciante, perceber que há certa quantidade de trabalho a realizar e que isso não necessariamente será solicitado por algum professor, necessita uma aprendizagem. Ser estudante é desenvolver essa competência que permite reconhecer que tipo e que quantidade de trabalho intelectual é necessária fazer e em que prazo, “trata-se de uma parte do trabalho de afiliação intelectual que é exigido do estudante de primeiro ano para que ele sobreviva” (Coulon, 2008, p.179). Coulon (2008) defende que esse processo de tornar-se estudante é parte da afiliação acadêmica e institucional e as universidades deveriam apoiar os estudantes nesse processo, para ele, as dificuldades dos estudantes “(...) deveriam ser objeto de aprendizagem específica durante o primeiro semestre, realizada em aulas ditas de ‘metodologia’ que talvez seja mais sensato chamar de iniciação ao trabalho intelectual”¹ (Coulon, 2008, p.115). Nas palavras de Coulon (2008, p.253) “aquele que tem sucesso é aquele que é afiliado, que partilha a linguagem comum”.

Dias (2021) defende que o apoio pedagógico é uma das estratégias institucionais para que estudantes aprendam a partilhar dessa linguagem comum, aprendam as regras do jogo acadêmico. Para ele, “o apoio pedagógico, tanto na modalidade individual quanto coletiva, ao se debruçar sobre as dificuldades individuais dos estudantes no contexto da expansão e das políticas de ações afirmativas, tomando os indicadores acadêmicos como referência, mas não se restringindo a eles, constitui-se como uma política de permanência estudantil voltada a apoiar os estudantes em suas aprendizagens, em sua integração ao ensino superior, e em sua afiliação intelectual.” (Dias, 2021, p.175).

Schwartz e Stewart (2016) ao analisarem o ensino superior norte americano e os serviços de assuntos estudantis, definem o período de 1994 a 2010 como a “era da aprendizagem dos estudantes”, período que sucede a expansão do sistema de ensino superior norte americano. No Brasil, a preocupação com a aprendizagem dos estudantes também vem aumentando após a expansão do sistema de ensino superior desde o começo do século XXI (Dias, 2021), especialmente a partir do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Portaria nº 39, 2007) que incluiu o apoio pedagógico como um dos seus eixos.

Segundo Dias (2021), o apoio pedagógico, ou, a aprendizagem, só ganhou atenção das universidades federais mais recentemente, após a garantia de recursos financeiros mínimos para o atendimento de necessidades materiais dos estudantes. Para ele, é possível afirmar que

“Tanto a assistência estudantil como o apoio pedagógico hoje são novos valores nas universidades públicas brasileiras. A institucionalização do apoio pedagógico possibilitou ainda dar visibilidade ao lugar conferido pelas universidades à questão da aprendizagem dos estudantes. Mais que isso, deu ao tema do aprendizado uma centralidade no campo das ações de permanência estudantil, ao entender

2022



que, independentemente das diferenças de trajetórias escolares dos estudantes, a aprendizagem na universidade é de sua responsabilidade” (Dias, 2021, p.188).

Para Dias (2022), oficinas e cursos de apoio à aprendizagem se constituem como importantes estratégias de apoio pedagógico voltadas para a permanência estudantil. Essas ações de apoio pedagógico tem como proposta promover, prevenir e remediar questões acadêmicas dos estudantes, podendo ser realizadas no formato de justaposição ou infusão curricular (Dias, 2022). Em, resumo:

“As ações de promoção visam apoiar os estudantes no desenvolvimento de habilidades e competências de estudos ajudando-os a lidar melhor com o cotidiano acadêmico, enquanto que as ações de prevenção buscam evitar os problemas já conhecidos pela instituição ou alertar os estudantes para os problemas mais frequentes. Já as ações de remediação buscam reparar ou atenuar um problema quando ele já aconteceu... Mesmo que seja preferencial se pensar em ações de apoio pedagógico com objetivo de promover e prevenir ante a remediar, não existe uma hierarquia de mérito entre essas propostas, sendo todas importantes na missão de apoiar os estudantes.” (Dias, 2022, p.51-52)

Experiências com cursos ou ações voltadas a estudantes ingressantes já têm sido experimentadas a longo tempo e relatadas em eventos acadêmicos como forma de enfrentamento ao abandono no ensino superior.

Ruiz et al (2019) relatam uma experiência bem sucedida no México com um curso pragmático e ativo para estudantes de bacharelado. Trata-se de um curso presencial de 112 horas em que diversos temas foram abordados, desde estratégias e técnicas de estudos, assim como o uso de metodologias ativas de aprendizagem. Segundo os autores, 86% dos estudantes participantes foram aprovados nas disciplinas de seus respectivos cursos, um número muito maior do que os estudantes dos mesmos cursos não inscritos no curso.

Guatibonza et al (2019) discutem a experiência com um curso de acolhimento e indução acadêmica para estudantes ingressantes da Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) da Colombia. eles consideram que esse curso se constitui numa estratégia pedagógica que introduz o estudante de forma gradual ao universo acadêmico ao mesmo tempo que o familiariza ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Já Aravena et al (2018) analisam a experiência com um curso de indução acadêmica voltada a estudantes com vulnerabilidade socioeconômica no Chile. Para elas, parte das dificuldades desses estudantes tem origem nas dificuldades socioeconômicas de suas famílias e outra parte pela escassez de conteúdos escolares trabalhados no ensino médio. O curso de indução acadêmica foi realizado por meio de tutorias com apoio de docentes e estudantes veteranos que ajudaram no processo de transição do ensino médio para o superior. Para elas, o trabalho dos tutores pode prevenir potenciais dificuldades acadêmicas dos estudantes. Vargas et al (2019) relatam a experiência com um curso sobre projeto de vida voltado a estudantes ingressantes em uma universidade colombiana e destacam a importância de se discutir valores pessoais e carreira logo no início da graduação.

Por fim, Serrano et al (2021) discorrem sobre uma experiência com um curso de indução acadêmica voltada à permanência estudantil durante a pandemia por covid-19. Trata-se de um curso oferecido de forma online por meio de ferramentas e tecnologias de comunicação, mas pensado para estudantes

2022



que originalmente ingressaram em cursos presenciais. Para além das dificuldades do processo de transição já conhecidas na literatura acadêmica, as autoras destacam a mudança abrupta do modelo presencial para o virtual, o excesso de informações nos meios virtuais, o excesso de tempo dedicado às buscas na internet assim como a dificuldade em selecionar conteúdos relevantes, o domínio das plataformas virtuais de ensino e a falta de interação com colegas e docentes. As autoras concluem que o curso contribuiu com o processo de adaptação dos estudantes ao ensino superior e ao trabalho virtual e os instigou a trabalhar de forma colaborativa.

Sendo assim, baseado nessas experiências apontadas como forma de enfrentamento para reprovação e evasão do ensino superior, o trabalho tem como objetivo discutir a experiência com o curso de férias “Aprendendo a aprender no ensino superior: planejamento de estudos e projeto de vida” oferecido, pelo Núcleo de Apoio Estudantil (NAE) da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EPPEN) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), ofertado de forma intensiva e prioritariamente para estudantes ingressantes de 2021 e 2022.

2. Metodologia.

Trata-se de um relato de experiência, uma pesquisa qualitativa que discute resultados e propõe algumas reflexões sobre o curso (Triviños, 1987). No qual optou-se por trabalhar com os dados referentes aos estudantes da Unifesp participantes do curso intensivo de férias, e dos quais pudemos acompanhar a trajetória acadêmica.

3. Desenvolvimento.

O curso “Aprendendo a aprender no ensino superior: planejamento de estudos e projeto de vida” foi oferecido pelo Núcleo de Apoio Estudantil (NAE) da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EPPEN) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) de forma gratuita, online, na modalidade de extensão e em formato intensivo. Foi realizado no recesso escolar entre o primeiro e o segundo semestre letivo de 2021 entre os dias 27/09 e 01/10, em duas turmas, vespertina (15h às 17h) e noturna (18h às 20h) com 40 vagas cada e com carga horária de 20 horas (10 de atividades síncronas e 10 de atividades assíncronas). As atividades síncronas de 2 horas diárias foram realizadas por meio do google meet e as duas horas de atividades assíncronas disponibilizadas no google classroom. Foram considerados aprovados os estudantes que participaram de ao menos 75% das atividades síncronas (4 de 5) e realizaram ao menos 3/4 das atividades assíncronas (6 de 8). O público-alvo foram os estudantes ingressantes de 2021, priorizando aqueles que recebem auxílio da assistência estudantil, seguido por estudantes que ingressaram no ano de 2020 também priorizando os beneficiários da assistência estudantil. Por se tratar de um curso de extensão, foram abertas vagas para estudantes de graduação de outras instituições de ensino superior, sendo reservadas 20% do total de vagas para estudantes do terceiro ano do ensino médio.

O objetivo geral do curso foi apoiar o estudante em seu processo de transição da educação básica para a educação superior, aprimorando seus hábitos de estudos, desenvolvendo sua autonomia de modo a se inserir no ambiente universitário criando laços de pertencimento com a instituição. Como objetivos específicos, o curso se propôs: a) Apoiar o estudante em seu processo de transição da educação básica

2022



para a educação superior; b) Promover a integração do estudante ao ambiente acadêmico e a instituição; c) Contribuir para uma melhor aprendizagem dos estudantes; d) Discutir sobre variadas formas de se estudar, em casa, em sala de aula, na universidade; e) Colaborar para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes; f) Refletir sobre a educação superior e seu papel no século XXI; g) Desenvolver técnicas de estudos eficientes por meio da autorregulação da aprendizagem; h) Elaborar um planejamento de estudos semanal, mensal e semestral; i) Refletir sobre o projeto de vida e o ensino superior. No quadro 1 abaixo é possível verificar no Cronograma o conteúdo programático organizado por data e temas assim como as respectivas atividades assíncronas.

Quadro 1) Cronograma: Data, conteúdo programático e atividades assíncronas

Data	Conteúdo	Atividade assíncrona
27/09	1) Integração ao ensino superior; 2) Organização do tempo e o uso de aplicativos; 3) Planejamento dos estudos; 4) Estabelecendo Prioridades;	1) Elaboração de lista de prioridades. 2) Elaboração do planejamento de estudos do semestre, dividido em semanas e meses.
28/09	5) Projeto de Vida;	3) Elaboração do projeto de vida a partir do instrumento de trabalho.
29/09	6) Técnicas de fichamento; 7) Leitura Acadêmica; 8) Escrita acadêmica para provas;	4) Leitura e fichamento dos textos: a) GLADWELL, Malcolm. O "efeito Mateus". In: GLADWELL, Malcolm. Fora de série: Outliers. Rio de Janeiro: Sextante, 2008, p.21-38. b) IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.
30/09	9) Introdução ao pensamento científico; 10) Metodologia científica e normas ABNT; 11) Dicas de como falar em público (seminário acadêmico);	Leitura e elaboração de um power point do texto: Cap.3 do livro: OLIVEIRA, Luciano Amaral. Manual de Sobrevivência universitária. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. Leitura e elaboração de um power point de um dos textos: a) BZUNECK, José Aloyseo; SILVA, Rosângela. O problema da ansiedade nas provas: perspectivas contemporâneas. Semina, 10(3): 195-201, 1989. b) GLADWELL, Malcolm. O mistério de Roseto. In: GLADWELL, Malcolm. Fora de série: Outliers. Rio de Janeiro: Sextante, 2008, p.11-18.
01/10	12) Técnica de anotações em sala de aula; 13) Avaliação.	1) Autoavaliação a partir de questionário; 2) Avaliação do curso a partir de questionário;

4. Resultados.

Das 80 vagas oferecidas e preenchidas, 42 pessoas concluíram o curso, sendo 33 estudantes da Unifesp. Vale notar que dos 38 participantes que não concluíram o curso, 26 deles sequer acessaram a plataforma ou frequentaram as aulas, sendo 12 os que acessaram e iniciaram o curso e não o concluíram por não atenderem aos requisitos. Na avaliação de satisfação, quase 90% dos concluintes avaliaram o curso como ótimo e o recomendariam a colegas. Cerca de 80% avaliou que a realização do curso durante as férias ajuda-os a se preparar para as aulas, mesmo percentual avaliou como ótimo os conteúdos abordados. Entre as pessoas concluintes quase 70% são do sexo feminino, número superior ao de mulheres inscritas, um pouco maior que 50%. Entre os estudantes concluintes da Unifesp (33) cerca de 80% (26) eram ingressantes em 2021, desses, apenas um estudante está com a matrícula trancada em 2022, os demais permanecem com as matrículas ativas. Entre esses estudantes ingressantes, somente dois tiveram reprovações no semestre após o curso (2º semestre letivo de 2021), sendo um deles o estudante que está com a matrícula trancada. Entre os estudantes que ingressaram em outros anos, três são de 2020 e não tiveram reprovações no semestre após o curso. Os três

2022



estudantes mais antigos tiveram reprovações no semestre posterior ao curso e um estudante desistiu da vaga, não apresentando reprovações no semestre posterior ao curso.

5. Discussão

Embora os dados não nos permitam fazer análises comparativas, nos permitem tecer reflexões. A primeira: oferecer um curso na modalidade de extensão de forma gratuita e online permitiu abranger estudantes de ensino superior de diferentes instituições, contribuindo com a missão extensionista da Unifesp. A segunda: o conteúdo e o modelo intensivo de férias com atividades ao longo de uma semana foi um acerto, com taxa de conclusão acima de 50%. A terceira: as mulheres são mais persistentes com maior taxa de conclusão do que homens, independente do curso e do campus. A quarta: entre o público da Unifesp, conseguimos atingir os estudantes ingressantes, público-alvo do curso e, embora não possamos afirmar que o curso seja a principal variável de permanência desses estudantes, podemos inferir que se inscrever e concluir o curso contribuiu com a permanência deles. A quinta: possivelmente os estudantes que procuram esse tipo de curso de apoio à aprendizagem são os mais autorregulados, dado que a quase totalidade manteve ou melhorou o desempenho acadêmico. A sexta: monitorar estudantes veteranos faz-se necessário. Podemos inferir que, quanto mais antigo o estudante participante desse tipo de ação, maior talvez as dificuldades que esse estudante esteja encontrando na instituição.

6. Considerações Finais.

Os resultados nos permitem considerar que oferecer cursos de apoio à aprendizagem para ingressantes pode ser uma estratégia institucional de apoio à permanência, conforme já apontado por Dias (2021 e 2022) e Toti (2022). Embora os dados sejam limitados e não nos permitam generalizações, nos permitem avançar em propostas de intervenção pedagógica de justaposição curricular (Rosário & Polydoro, 2015) que visem a promoção da aprendizagem, se antecipando a problemas de forma preventiva (Dias, 2022). O curso, foi oferecido durante as férias como justaposição curricular, porém, esses conteúdos ou parte deles poderiam ser trabalhados por professores de 1º ano dentro do próprio currículo do curso, agregando estratégias de estudos ao próprio estudo do conteúdo disciplinar. Coulon (2008) ao observar as dificuldades dos seus estudantes ingressantes na França sugere a criação de uma disciplina para o primeiro semestre. Para ele as aulas dessa disciplina podem incluir

“indicações, treinamento metodológico sobre como fazer anotações ou elaborar um plano. Elas também seriam ocasião para praticar a escrita, sob forma de um diário de campo, por exemplo, prevendo ainda discussões em grupos, onde a expressão oral fosse trabalhada. Enfim, um lugar privilegiado de aprendizagem do uso de bibliotecas pela descoberta explícita e comentada das regras de classificação do trabalho intelectual” (Coulon, 2008, p.115).

Nos parece pertinente pensar que as ações de apoio à aprendizagem talvez não alcancem o público que mais precisa, visto o perfil autorregulado dos participantes dessa ação, o que nos sugere pensar em novas formas de comunicação com esse público. Estratégias de apoio à aprendizagem com potencial reparador (Dias, 2022) podem talvez serem pensadas especificamente para estudantes que apresentarem dificuldades no(s) primeiro(s) semestre(s), usando inclusive os coeficientes de

2022



rendimento como um critério de seleção. O ideal, talvez fossem ações combinadas de infusão e justaposição curricular. além disso, os conteúdos dessas atividades de apoio à aprendizagem devem ser relativizados e pensados considerando o perfil do curso e dos próprios estudantes, se são trabalhadores, estudantes de período integral, etc. Por fim, a inscrição de estudantes veteranos nesse tipo de ação pode ser um sinal de alerta, a simples inscrição já parece por si só um pedido de ajuda.

Referências

- Aravena, V.M., Espinoza, C.J., Novoa, M.F., Borzone, V.M. & Moraga, V. F. (2018). Proceso de inducción universitaria para estudiantes en contexto de vulnerabilidad. VIII Congreso Latinoamericano sobre el Abandono de la Educación Superior (CLABES). Cidade do Panamá, Panamá. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1985/2922>.
- Coulon, A. (2008). A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador (BA): EDUFBA.
- 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: <http://www.repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1166990>
- Dias, C.E.S.B. (Org). (2022). Apoio pedagógico: definições e desafios. In: Apoio pedagógico e assistência estudantil (p.45-61). Ponta Grossa (PR): Atena Editora. Recuperado de: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/5104>
- Guatibonza, D.A.M., Gonzalez, I.T. & Ospina, C.E.C. (2019). Curso de acogida e inducción para favorecer la permanencia estudiantil. IX Congreso Latinoamericano sobre el Abandono de la Educación Superior (CLABES). Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2715>
- Guerreiro-Casanova, D. & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. Psicologia: Ensino & Formação, 1(2), 85-96.
- Nico, J.B. (2000). O conforto acadêmico do(a) caloiro(a). In: Soares, A. P., Osório, A., Capela J. V., Almeida, L.S, Vasconcelos, R. M., & Caíres, S. M. (Orgs.). Transição para o ensino superior. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students: a third decade of research (2.ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosário, P. & Polydoro, S. A. J. (2015). Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Serrano, D.L., Cruz, O.C., Ramírez, T.S.K. & Avendaño, M.J.A. El curso de inducción como estrategia de adaptación y permanencia en la enseñanza virtual en tiempos de pandemia. X Congreso Latinoamericano sobre el Abandono de la Educación Superior (CLABES), online 2021, Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3415/4101>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational. Character of Student Persistence. Journal of Higher Education, vol. 68, No.6, 599-624.
- 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>
- Ruiz, T. M., Ramos, R.R. & Nicasio, T.D. (2019). Implementación de curso pragmático y activo para estudiantes de bachillerato, en la búsqueda de la permanencia exitosa en los inicios de su educación superior. IX Congreso Latinoamericano sobre el Abandono de la Educación Superior (CLABES), 2019. Bogotá, Colombia. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2647>
- Triviños, A.N.S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas.
- Vargas, I.A.S., Riaño, F. E. C. & Torres, J.A.P. (2019). Proyecto de vida: estrategia para el acompañamiento y la permanencia estudiantil universitaria. IX Congreso Latinoamericano sobre el Abandono de la Educación Superior (CLABES). Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2653>.
- Portaria Normativa N° 39, de 12 de Dezembro de 2007. (2007). Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília.

2022



Schwartz, R. & Stewart, D.L. (2016). The history of student affairs. In: Schuh, J., H. Jones, S.R. & Torres, V. (Eds.). Student services: a handbook for the profession. 6th edition. | San Francisco, CA : Jossey-Bass, p.63-88.

Agradecimentos

Monica Fernanda Botiglieri Moretti (Pedagoga do NAE Baixada Santista - Unifesp/EPPEN), Fabio Orsi Meschini (Bibliotecário do campus Osasco - Unifesp/EPPEN), Ismara Izepe de Souza (Professora do Departamento de Relações Internacionais - Unifesp/EPPEN), Michelle Cristine da Silva Toti (Pedagoga da Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG), Simone Alves da Costa (Professora do Departamento de Ciências Contábeis - Unifesp/EPPEN), Nicolay Barradas da Silva (Monitora do curso e estudante da Unifesp/EPPEN) e Gabriel Victor Mendes Palermo (Monitor do curso e estudante da Unifesp/EPPEN).

2022



BIENESTAR EN LA VIDA UNIVERSITARIA: ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL PARA ESTUDIANTES DESPUÉS DEL PRIMER AÑO

*Graciela Madrid, Unidad de Investigación y Proyectos, Facultad de Educación y Humanidades,
Universidad del Bío-Bío, graciela.madrid@ug.uchile.cl*

*Pablo Bivort, School of Law, Politics and Sociology, University of Sussex, Brighton, United
Kingdom, pablo.bivort@ug.uchile.cl*

*Luz Chourio, Departamento de Ingeniería Informática de la Universidad de Santiago de Chile,
luz.chourio@usach.cl*

*Jacqueline Kohle, Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES),
Universidad de Santiago de Chile, jacqueline.kohler@usach.cl*

Resumen.

La deserción estudiantil en la educación superior es un problema que afecta a las instituciones de educación superior a nivel global. En ese contexto, el Departamento de Ingeniería Informática (DIINF) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) no es la excepción. Durante los últimos años, un equipo multidisciplinar ha estudiado los principales factores que explican la deserción de los estudiantes de ambas carreras de pregrado impartidas por el Departamento y ha puesto en marcha estrategias para mitigarlos. A la fecha, se han identificado los principales factores que inciden en la deserción al término del primer año (Bello, Köhler, Hinrichsen, Araya, Hidalgo & Lara, 2020). Con base en ello, se ha implementado Cachorr@ 404, un programa de acompañamiento para estudiantes de nuevo ingreso que ha sido valorado positivamente por los participantes y que además, durante la pandemia del COVID-19 fue replicado en los demás Departamentos de la Facultad de Ingeniería de la USACH (Araya, Chourio, Köhler & Madrid, 2020).

Sin embargo, la tasa más alta de estudiantes que abandonan sus estudios después del primer año se produce entre el quinto y el séptimo semestre de permanencia, principalmente a causa de factores académicos y económicos, que se reflejan en indicadores como la tasa de éxito-fracaso (correspondiente al número de asignaturas aprobadas dividido por el número de asignaturas reprobadas) y la pérdida del beneficio de la gratuidad de arancel (Köhler, Bello-Robles & Jara, 2020). En consecuencia, se ha diseñado un programa de acompañamiento para estudiantes de cursos superiores al primer año, que está siendo puesto en marcha a partir del segundo semestre de 2022.

Este trabajo tiene por objeto dar a conocer el diseño del programa de acompañamiento para estudiantes de cursos superiores, cuyos objetivos son: (1) contribuir al bienestar y salud mental de los estudiantes de ambas carreras del Departamento, (2) facilitar y generar actividades de encuentro entre la comunidad del DIINF, considerando estudiantes, docentes y funcionarios, (3) apoyar a los estudiantes tanto en asignaturas críticas como en el proceso de titulación, y (4) ofrecer orientación y capacitación para la inserción al mercado laboral. Dicho diseño contempla abordar el bienestar y salud mental, tareas de orientación y la capacitación para la inserción al mercado laboral de los estudiantes del DIINF. Asimismo, se definen las estrategias y actividades para hacerlo, se describen

2022



brevemente los roles, perfiles y responsabilidades tanto de las personas a cargo de la realización de dichas actividades como de aquellas encargadas de gestionar el programa.

El programa de acompañamiento DIINF busca ofrecer apoyo a las y los estudiantes del Departamento en su vida universitaria y preparación para el mundo laboral, como estrategia de intervención integral. Entre sus metas, apunta a mejorar los indicadores académicos, además de contribuir al bienestar de las y los estudiantes, y al fortalecimiento de las relaciones humanas en el Departamento, tanto entre estudiantes como con los demás estamentos. La implementación es dependiente de la Subdirección de Docencia y se encuentra a cargo de un equipo de tutores/as, que son estudiantes de niveles superiores de la carrera, y una persona a cargo de la coordinación, quienes deben dar cumplimiento a los distintos objetivos y hacerse cargo de la ejecución y evaluación de las actividades. Asimismo, el programa cuenta con una red de colaboradores (egresados/as, académicos/as y ayudantes) que participan en actividades y proponen iniciativas.

Palabras Claves: Deserción, Tutoría Entre Pares, Acompañamiento, Vida Universitaria.

1. Introducción

Se entiende por deserción universitaria el acto en que estudiantes, por diversas circunstancias, abandonan su carrera, su facultad o su universidad (Lara, Elizalde & Rolando, 2014). Existen diversos modelos que buscan explicar este fenómeno, entre los cuales destacan los de Spady (1970; 1971), Tinto (1975) y Cabrera, Pérez & López (1993), entre otros. Dichos modelos contemplan diversos factores que inciden en la deserción, entre los cuales se cuentan factores académicos, sociales, económicos, motivacionales, psicológicos e institucionales.

Este trabajo se enmarca en el contexto del Departamento de Ingeniería Informática (DIINF) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), el cual imparte dos carreras de pregrado: Ingeniería de Ejecución en Computación e Informática, e Ingeniería Civil en Informática, de 4 y 6 años de duración, respectivamente. En el caso de Ingeniería Civil, las tasas de deserción de estudiantes de primer año reportadas para los años 2017 y 2018 fueron de 28,0% y 21,9%, mientras que en el de Ingeniería de Ejecución, dichas tasas fueron de 47,1% y 21,0% (Departamento de Estudios, 2020). Esto contrasta con la situación de la USACH en su totalidad, con tasas de deserción de 16,8% en 2017 y 27,9% en 2018 (Consejo Nacional de Educación, 2020). A nivel nacional, la deserción de estudiantes de primer año en Chile se redujo de 29,5% en 2014 a 25,0% en 2018 (Servicio de Información de Educación Superior, 2020).

Para enfrentar este problema, se ha conformado un equipo multidisciplinar que ha estudiado los principales factores que inciden en la deserción al término del primer año de Ingeniería Civil mediante técnicas de aprendizaje automático (Bello, Köhler, Hinrichsen, Araya, Hidalgo & Lara, 2020). Como resultado de este trabajo, se logran identificar 6 factores académicos (promedio ponderado acumulado, índice académico, tasa de aprobación de asignaturas, tasa de aprobación/reprobación de asignaturas, eficiencia y factor de avance) y un factor económico (quintil de ingresos del grupo familiar) que permiten identificar a aquellos estudiantes en riesgo de deserción. Puesto que dichos factores son mayoritariamente académicos, se ha implementado Cachorr@ 404 (Araya, Chourio, Köhler & Madrid, 2020), un programa de acompañamiento para estudiantes de nuevo ingreso

2022



enfocado tanto en brindar apoyo académico en asignaturas críticas de primer año, en forma de tutorías realizadas por estudiantes destacados de cursos superiores, como en ofrecer apoyo en la adaptación a la vida universitaria mediante el acercamiento a estudiantes de cursos superiores y a las unidades de apoyo que ofrecen tanto el Departamento como la Universidad. El programa ha sido valorado positivamente por los participantes y, además, durante la pandemia del COVID-19 fue replicado en los demás Departamentos de la Facultad de Ingeniería de la USACH (Araya et al., 2020).

Sin embargo, no es suficiente abordar el problema solo en primer año. Una cantidad importante de estudiantes del DIINF abandonan la carrera entre el quinto y el séptimo semestre de permanencia (Köhler, Bello-Robles & Jara, 2020). Usando nuevamente herramientas de aprendizaje automático, se ha logrado identificar que las variables que permiten predecir este fenómeno para Ingeniería Civil son si el estudiante cuenta con el beneficio de la gratuidad de arancel y la tasa de aprobación/reprobación de asignaturas. En el caso de Ingeniería de Ejecución, los predictores relevantes son la tasa de aprobación/reprobación de asignaturas y la tasa de aprobación de asignaturas (Köhler et al., 2020).

A partir del problema de la deserción en niveles superiores surge la necesidad de proponer un programa de acompañamiento para niveles superiores, a partir de una iniciativa de la Subdirección de Docencia, lo que se materializó en la conformación de un equipo de profesionales, ayudantes de investigación y colaboradores del DIINF, quienes llevaron a cabo una recopilación de antecedentes y un proceso participativo para definir los objetivos de este programa de acompañamiento y las áreas prioritarias de intervención.

El presente trabajo busca dar a conocer el proceso a través del cual se diseñó Hola Mundo, un programa de acompañamiento para estudiantes de segundo año en adelante, que ha sido puesto en marcha a partir del segundo semestre de 2022.

2. Método

El proceso de levantamiento de información para el diseño del programa de acompañamiento consideró métodos mixtos de investigación, combinando instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos, además de una sistematización y revisión de la información disponible en la universidad. En la *Tabla 1* se especifican los instrumentos de recolección de datos empleados.

Tabla 1. Instrumentos de recolección de datos

Participantes	Instrumento de recolección de datos
Académicas/os, funcionarias/os y estudiantes del Departamento	10 entrevistas semi-estructuradas
Estudiantes del Departamento	262 encuestados
Estudiantes del Departamento	Un grupo focal con 8 participantes

Fuente: elaboración propia

2022



En cuanto a las personas seleccionadas como parte de la muestra para las entrevistas semi-estructuradas, el criterio fue que tuvieran relación con el programa de acompañamiento para primer año o se encontraran ejerciendo un cargo de responsabilidad en relación con docencia. Respecto a la muestra de los estudiantes encuestados, la encuesta fue enviada de manera virtual a los estudiantes de las dos carreras del departamento. Finalmente, para el grupo focal fueron convocados estudiantes de distintos niveles.

Para la realización del diseño del programa de acompañamiento se ejecutaron reuniones semanales integradas por el profesional a cargo del diseño, dos estudiantes asistentes del proyecto, la Subdirección de Docencia y la Coordinación Docente. Se pensó en un equipo diverso y multidisciplinar considerando la participación de los estudiantes, en términos de que pudieran aportar según su propia experiencia y experticia en el área; al mismo tiempo, teniendo la perspectiva de una académica del departamento y dos profesionales de las ciencias sociales. En dichas instancias se acordaron los hitos del diseño, tales como la revisión de literatura y antecedentes, la producción de información y la entrega del diseño. Por lo tanto, la planificación del trabajo se realizó en base a dichos hitos, reestructurando las fechas de ser necesario.

3. Resultados

A partir de los resultados y el análisis de la información se constató en primer lugar la adhesión que tenía entre estudiantes esta propuesta, con un apoyo del 92,7%. Se identificó además la necesidad de formular una propuesta de programa de acompañamiento que se hiciera cargo efectivamente de los intereses y necesidades de las y los estudiantes. En ese sentido, una de las primeras observaciones fue que la propuesta no podía estar abocada exclusivamente al rendimiento académico, dado que la prioridad de las y los estudiantes para el programa de acompañamiento estaba en temáticas como bienestar y salud mental (82,1%) e información y apoyo para el proceso de egreso (76,7%), y luego en tutorías sobre asignaturas críticas (69,1%) y apoyo en el manejo de carga académica (66,4%). En la *Tabla 2* se presentan las principales prioridades de las y los estudiantes, a quienes se les presentaron distintas alternativas para que ellos identificaran los principales temas de interés.

En los resultados del grupo focal se expresa una tendencia similar, con énfasis en la necesidad de abordar la problemática de la salud mental y de contribuir a que los estudiantes que no han tenido clases presenciales puedan vincularse de mejor manera al Departamento. En la conversación se vincula frecuentemente la situación crítica de bienestar y salud mental con la necesidad de espacios de encuentro entre la comunidad del DIINF:

Tabla 2. Prioridades para el Programa de Acompañamiento

Prioridades para el programa de acompañamiento	Porcentaje
Apoyo en bienestar y salud mental	82.1%
Información y apoyo en el proceso de egreso	76.7%

2022



Tutorías sobre asignaturas críticas de niveles superiores	69.1%
Apoyo en el manejo de la carga académica	66.4%
Información sobre postgrados y pasantías	56.5%
Vinculación con el Departamento	46.6%
Información sobre distintas áreas de desarrollo en la carrera	0.4%
Información sobre empresas que solicitan practicantes	0.4%

Fuente: elaboración propia.

“Los chicos no están teniendo la experiencia de estar en el campus. Están en sus casas, abrumados por lo general. No conocen a los compañeros, entonces siento que sería bueno instancias de poder socializar un poco más con las personas con las que estoy haciendo la carrera, siento que eso vendría super bien, sobre todo para las generaciones que no conocen el DIINF o el campus presencial” (Estudiante).

El proceso de egreso también es visto como una actividad que las y los estudiantes enfrentan mayoritariamente solos, por lo que se plantea la necesidad de generar instancias colectivas para abordar este proceso, y ofrecer a las y los estudiantes información clara y precisa sobre las distintas modalidades de egreso.

Tomando en cuenta estos antecedentes, se diseñó una propuesta de carácter *integral*, que no buscaba solamente mejorar indicadores académicos sino también contribuir al bienestar de las y los estudiantes y al fortalecimiento de las relaciones humanas en el Departamento, tanto entre estudiantes como entre los distintos estamentos. Se definieron de este modo los objetivos generales y específicos del programa:

El objetivo general del programa de acompañamiento que se propuso era: *ofrecer apoyo integral a estudiantes del DIINF en su experiencia universitaria y preparación para el mundo laboral*.

A su vez, se propusieron cuatro objetivos específicos, que se corresponden con las distintas dimensiones a las que busca aportar el programa de acompañamiento:

Contribuir al bienestar y salud mental de estudiantes del DIINF.

Facilitar y generar actividades de encuentro entre la comunidad del DIINF.

Apoyar a estudiantes del DIINF en asignaturas críticas y el proceso de titulación.

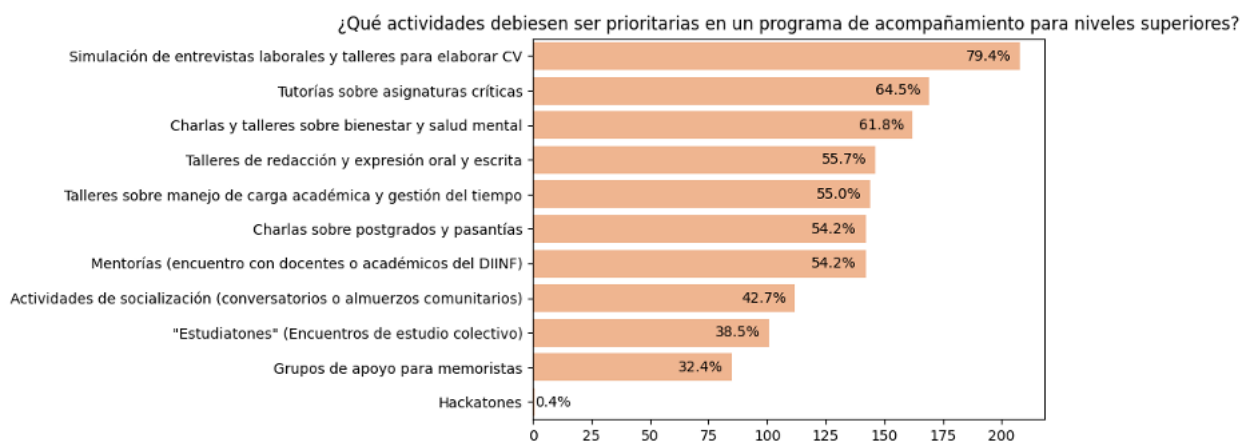
Ofrecer orientación y capacitación para la inserción al mercado laboral.

Para dar cumplimiento a estos objetivos se tomaron en consideración las propuestas que las y los estudiantes hicieron sobre actividades concretas (*Figura 1*).

2022



Figura 1. Actividades prioritarias para el programa de acompañamiento



Fuente: elaboración propia.

A partir de esta información, se propusieron ejes o líneas de trabajo para el programa, los que corresponden a: *Bienestar y salud mental*, *comunidad*, *apoyo en asignaturas críticas y proceso de titulación y orientación y capacitación para la inserción al mercado laboral*. Para cada uno de estos ejes se propuso un conjunto de actividades o tareas y se definieron distintas responsabilidades. Estando el equipo del programa de acompañamiento conformado por un equipo de tutores/as y colaboradores/as y un coordinador o coordinadora, quienes deben dar cumplimiento a los distintos objetivos y hacerse cargo de la ejecución y evaluación de las actividades.

4. Discusión y conclusiones

El presente trabajo se desarrolló con el objetivo de dar a conocer el proceso a través del cual se diseñó *Hola Mundo*, un programa de acompañamiento para estudiantes de segundo año en adelante, que ha sido puesto en marcha a partir del segundo semestre de 2022. Esta iniciativa surge para ampliar la cobertura del programa de acompañamiento Cachorr@404, el cual apoya en el proceso de inserción universitaria a los estudiantes del Departamento de Ingeniería Informática de la USACH, abordando las necesidades específicas de estudiantes de niveles superiores.

De la experiencia de diseño del programa de acompañamiento se puede concluir en primer lugar que el hecho de haber definido los objetivos y actividades a través de un proceso participativo tuvo un efecto positivo, porque aportó antecedentes que una revisión de indicadores académicos no es capaz de aprehender, como la prioridad que tienen para las y los estudiantes las problemáticas de salud mental, sus intereses y proyectos.

El interés que existe por parte de los estudiantes en resolver los problemas de salud mental viene desde 2019, pero existe la percepción en la comunidad del DIINF de que este problema se ha agravado con la pandemia, porque la experiencia universitaria de las y los estudiantes se ha visto reducida casi exclusivamente a las actividades académicas formales y se ha perdido el proceso de socialización y de esparcimiento. Las actividades del eje de bienestar y salud mental apuntan sobre todo a dar un

2022



espacio de contención y orientación para estudiantes del DIINF a través de un profesional que pueda hacerse cargo de este eje. Para ello, se propone definir un bloque horario donde las y los estudiantes puedan agendar citas individuales con el coordinador o coordinadora del PAD, donde se pueda responder a sus inquietudes y derivar a otros servicios de la universidad en caso de ser necesario. Además, se propone la realización de talleres periódicos sobre temáticas de salud mental, abordando temas como regulación emocional, autocuidado, buen descanso y manejo del estrés y la frustración.

Así mismo, el Programa de acompañamiento debe facilitar y generar actividades de encuentro entre la comunidad del DIINF. El fortalecimiento de estos vínculos no solamente tiene el objetivo de contribuir al bienestar de los estudiantes, aquejados por una profunda sensación de aislamiento, sino que también será una oportunidad para que entre los estudiantes se puedan generar proyectos colaborativos de carácter académico, profesional y asociativo de forma espontánea.

Es de esperar que el programa *Hola Mundo* pueda compatibilizar esta problemática con el necesario apoyo académico y en el proceso de titulación. Para las asignaturas críticas se propone que los tutores/as puedan coordinar con los ayudantes la realización de tutorías académicas y citas grupales para resolver dudas. Por otra parte, se propone para apoyar el proceso de titulación para cada una de las modalidades de egreso a estudiantes de todos los niveles. También, se propone que las y los tesisistas puedan fortalecer sus vínculos para abordar de forma satisfactoria esta tarea, para que enfrenten este proceso de forma menos aislada y que tengan mayor constancia y contención en el proceso.

Para futuros trabajos, se hace necesaria una evaluación del programa de acompañamiento *Hola Mundo*, considerando elementos cuantitativos como índices de deserción y permanencia. A su vez, se hace necesaria una evaluación cualitativa, considerando estudiantes que hayan participado de las actividades del programa y estudiantes que no lo hicieran. Finalmente, se debieran considerar entrevistas a informantes claves, tales como coordinador de programa, coordinadora de programa de acompañamiento de primer año, jefes de carrera, coordinador docente y subdirección de docencia.

Referencias

- Araya, V., Chourio, L., Köhler, J., Madrid, G. (2020). Cachorr@404: Peer-instruction practices during quarantine times. 2020 39th International Conference of the Chilean Computer Science Society (SCCC) (pp. 1–6). <https://doi.org/10.1109/SCCC51225.2020.9281190>
- Bello, F.A., Köhler, J., Hinrichsen, K., Araya, V., Hidalgo, L., Jara, J.L. (2020). Using machine learning methods to identify significant variables for the prediction of first-year informatics engineering students dropout. 2020 39th International Conference of the Chilean Computer Science Society (SCCC) (pp. 1–5). <https://doi.org/10.1109/SCCC51225.2020.9281280>
- Cabrera, A. F., Pérez, P. & López, L. (2015). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figueroa (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (pp. 15–40). Laertes.
- Consejo Nacional de Educación. (2020). Retención Primer Año. Consultado el 29 de mayo de 2020, desde <https://www.cned.cl/indices/retencion-primer-ano>.
- Departamento de Estudios. (2020). Deserción de estudiantes de primer año FING-USACH (Dirección de Desarrollo Institucional, Prorectoría, Universidad de Santiago de Chile, Ed.).
- Köhler, J., Bello-Robles, F.A., Jara, J.L. (2020). Predictive model for estimating internal transfer of Informatics Engineering students. 2020 39th International Conference of the Chilean Computer Science Society (SCCC), (pp. 1–5). <https://doi.org/10.1109/SCCC51225.2020.9281230>

2022



Lara, A., Elizalde, L., Rolando, R. (2014). Retención de primer año de educación superior. Reporte técnico. Santiago: MINEDUC.

Servicio de Información de Educación Superior. (2020). Informe retención de 1er año de pregrado — Cohortes 2014 – 2018. Oct. 2019. URL: <https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/10/Informede-Retencion-SIES-2019-octubre.pdf>.

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

Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2, 38-62.

Subdirección de Calidad y Mejora Continua. (2020). Retención de estudiantes de las carreras de Ingeniería para el año 2019. Santiago, Chile, 2020.

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

2022



COMIENZA TU UNIVERSIDAD, UN PUENTE ENTRE LA ENSEÑANZA MEDIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Carolina Canales Osorio, Universidad Católica del Maule, ccanales@ucm.cl.

Resumen.

El presente artículo pretende dar a conocer una de las actividades de inducción y acogida de una universidad del centro sur de Chile, esta instancia tiene como nombre Comienza Tu Universidad (CTU). CTU es pensada y planificada por el Centro de Apoyo al Aprendizaje (CAP). Como CAP se está consciente que los estudiantes al ingresar a la universidad presentan grandes diferencias entre las habilidades que trabajaron durante sus años de estudio en la educación media y las que deberán fortalecer en la educación superior, esto debido a que, en la enseñanza media, se enfocaron en evaluar habilidades de orden inferior, dando respuesta al desarrollo de contenidos, en contraste, se encuentran con que las habilidades que se trabajarán y evaluarán, al ingresar a la universidad, son de orden superior (Bustos, et al, 2016). Por lo anterior, “la carencia de estas habilidades desfavorece la permanencia y dificulta la trayectoria educativa de los estudiantes en la educación superior” (Bustos et al., 2016, p.334) lo que hace esencial apoyar a los estudiantes en este tránsito y ayudar en el fortalecimiento de dichas habilidades. Es por lo anterior que Comienza Tu Universidad buscó fortalecer herramientas académicas y psicosociales propias de cada carrera con la finalidad de que el estudiante pueda enfrentar los retos propios del primer año universitario.

Comienza Tu Universidad es una instancia que se desarrolló en una semana de talleres que busca que los estudiantes de primer año puedan adaptarse de una manera amigable y cercana a la vida universitaria, ya sea en ámbitos disciplinares y psicosociales. Para lograr lo anterior, se presentan una serie de talleres agrupados en cinco áreas: Psicoeducativo, Comunicación Efectiva, Matemática, Ciencias (en sus tres disciplinas, Biología, Física y Química) e Inglés, de cada área disciplinar y psicoeducativa se proponen a su vez, cinco talleres, de diversas temáticas propias de cada área. Todos los talleres que se ofrecen se agrupan en un documento que se titula “Menú Académico”, dicho documento es presentado a las distintas direcciones de escuela ya que ellos son los encargados de seleccionar los cursos acordes a las necesidades observadas históricamente en sus carreras.

Los talleres CTU estaban focalizados en generar actividades participativas y experienciales, permitiendo fortalecer diversas habilidades de los estudiantes, moderándolas dentro de un marco conceptual que permitió la reflexión crítica y profunda de acuerdo con la temática planificada. Cada taller estuvo pensado para ser desarrollado en 60 minutos aproximadamente, para que las y los estudiantes pudieran interiorizarse con diversos temas transversales del primer semestre académico.

La actividad se llevó a cabo en un universo de 48 carreras alcanzando el 100% de carreras de dicha casa de estudio, del mismo modo, se pudo realizar un total de 166 talleres a lo largo de la semana, se alcanzó un universo de 2156 estudiantes participantes. Al finalizar cada taller se aplicó una encuesta de opinión que buscaba recopilar información en torno a la funcionalidad de éste con la vida

2022



universitaria, dentro de los parámetros evaluados estaban: aplicación del taller a la vida universitaria, fortalecimiento de habilidades, espacio de confianza para la participación, espacio dinámico, entre otros.

Tras realizar los talleres de CTU se pudo notar la importancia de esta instancia educativa para los estudiantes ya que pudieron fortalecer herramientas disciplinares y psicosociales en un ambiente dinámico y amigable permitiendo generar un puente entre la enseñanza media y la educación superior.

Palabras Claves: Abandono, Desarrollo de Habilidades, Área Disciplinar, Área Psicoeducativa, Inducción y Acogida.

1. Introducción

Comienza Tu Universidad es una actividad pensada y planificada para los estudiantes de primer año de una universidad del centro sur de Chile en donde se buscó fortalecer herramientas académicas y psicosociales propias de cada carrera con la finalidad de que el estudiante pueda enfrentar los retos propios del primer año universitario.

Comienza Tu Universidad es una semana de talleres que se efectuó desde el 21 al 25 de marzo del presente año, los directores de escuela son los encargados de solicitar los talleres que son presentados en un “Menú Académico” que resume el listado de talleres que se ofrecen desde el Centro de Apoyo al Aprendizaje, se espera que la selección de talleres por parte de los directores de escuela sea en base a las necesidades que presentan las diversas carreras acorde a sus estudiantes de primer año, cada director debe elegir un máximo de cuatro talleres, siendo un taller de psicoeducativo y un taller de comunicación efectiva de manera obligatoria y dos talleres disciplinares (matemática, inglés, biología, física y química) a elección.

Los talleres de Comienza Tu Universidad estaban focalizados en generar actividades participativas y experienciales, permitiendo fortalecer diversas habilidades de los estudiantes, moderándolas dentro de un marco conceptual que permitió la reflexión crítica y profunda de acuerdo con la temática planificada. Cada taller estuvo pensado para 60 minutos, en donde el estudiante pudo interiorizarse con diversos temas transversales del primer semestre académico.

Tras la realización del taller cada estudiante tuvo la oportunidad de evaluar el taller, pudiéndose evaluar el fortalecimiento de habilidades, espacios de confianza para compartir expectativas, importancia de habilidades socioemocionales, desarrollo continuo y ordenado, motivación con apoyos visuales, motivación de participación en actividades, resolución de consultas, entre otras.

2. Comienza Tu Universidad

En marzo del presente año, una vez que los estudiantes se encuentran matriculados en la casa de estudio, se les invita a participar de una semana de talleres pensados en disminuir las brechas conceptuales y actitudinales que se podrían haber generado tras pasar varios años de su Enseñanza Media en virtualidad, es importante destacar que además de las actividades disciplinares, se abordaron temáticas de autonomía, participación, autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio; en los bloques correspondientes al trabajo psicoeducativo.

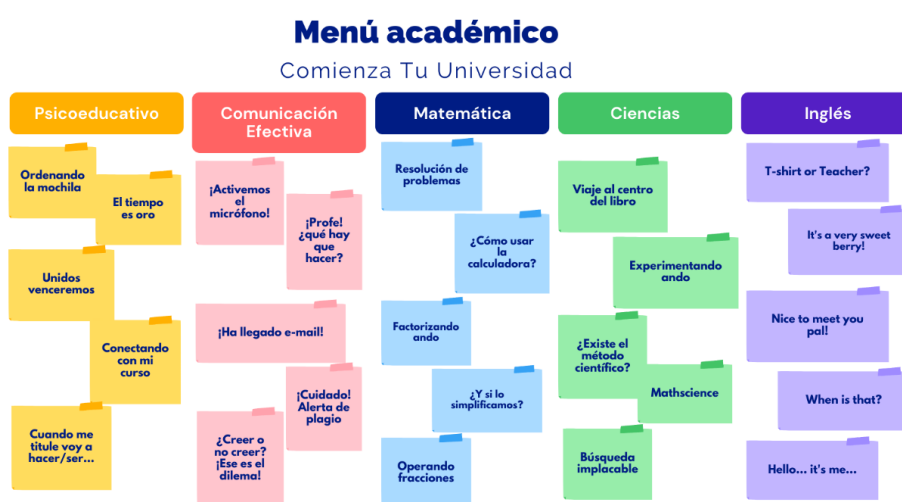
2022



Comienza Tu Universidad, es una actividad desarrollada por el Componente Acompañamiento en la Educación Superior (AES), subcomponente acompañamiento académico, y se enmarca en el acompañamiento educativo del que son parte los estudiantes de primer año para facilitar su transición desde la Enseñanza Media a la Educación Superior, reconociendo su trayectoria formativa. En ella se refuerzan y desarrollan herramientas académicas y personales que son necesarias para poder afrontar adecuadamente su primer año universitario.

Durante estos días de trabajo se espera que los estudiantes puedan complementar las concepciones alternativas de las áreas disciplinares de sus carreras además de fomentar la vida universitaria en todos sus contextos. A raíz de los errores conceptuales que son provocados por las concepciones alternativas y del cambio conceptual que se debe trabajar en los distintos talleres, es importante señalar que, desde el punto de vista de la didáctica, podemos encontrar variadas miradas sobre cómo abordar el cambio conceptual en los estudiantes. “Hasta el momento la investigación en didáctica acerca del cambio conceptual ha estado orientada casi, exclusivamente, al estudio de los conceptos desde una perspectiva de cambio conceptual radical o de cambio conceptual gradual”. (Tamayo, 2002, p.63). Por lo anterior, el Centro de Apoyo al Aprendizaje, presenta a los directores de Escuela un resumen de los talleres que se ofrecerán con nombres familiares para lograr captar la atención de los estudiantes, dicho resumen de los talleres se presenta en un Menú académico (figura 1), en él podemos ver la totalidad de talleres que se realizarán.

Figura 1 Menú académico Comienza Tu Universidad



CAP 2022.

Al apoyar en el fortalecimiento de recursos personales, herramientas para el aprendizaje efectivo y el pensamiento estratégico se espera que los estudiantes se familiaricen con el apoyo psicoeducativo de AES y reconozcan en sí mismos las fortalezas que, desde temprano en su trayectoria académica, han posibilitado su ingreso a la educación superior. Se propone un trabajo de autoconocimiento, de orientación hacia la autorregulación del aprendizaje y de generación de confianza entre pares y con el equipo de profesionales que los acompañará durante el primer año, enfatizando la necesidad de la

2022



progresiva autonomía, ya que dentro de los factores asociados con la deserción corresponden a las calificaciones de los niveles anteriores, expectativas de la carrera no cubiertas, la falta de una orientación vocacional, el no adaptarse al ámbito universitario y la edad de ingreso, entre otros (Chaparro, 2018).

La vida universitaria, y la universidad en general, supone encontrarse con una diversidad que no necesariamente estaba presente en los establecimientos educacionales de origen. El ingreso a la universidad implica también el inicio de una vida adulta, independiente de los padres o apoderados, muchas veces en una ciudad nueva y con tiempo autónomo. Por esta razón, si bien la cultura académica es el eje principal, también hay otros elementos relevantes en la vida universitaria: la participación (política, deportiva, en grupos de estudio o investigación, pastoral, etc.), el sentido de pertenencia, el debate de ideas y pensamiento crítico forman parte de los aprendizajes. En este sentido, en Comienza Tu Universidad se propone fomentar la participación de los y las estudiantes en organizaciones y actividades propias de la vida universitaria disminuyendo, así, el abandono universitario. En 1975 Tinto, postuló un modelo de deserción, en el cual el compromiso del estudiante con la universidad donde ingresó, sumado al compromiso que tenga con sus propias metas académicas, serán los determinantes de su persistencia o abandono de la institución. Estos compromisos, a su vez, son afectados tanto por factores propios del estudiante y de su entorno, como por las experiencias que pueda vivir una vez que ingresa a la universidad (Saldaña Villa & Barriga, 2010)

3. Resultados

De las 48 carreras que cuentan con estudiantes matriculados en primer año se agendaron talleres en el 100% de éstas, agendándose un total de 176 talleres, todos éstos se realizaron de forma presencial.

Los talleres mencionados anteriormente, se distribuyeron en cinco áreas, las cuales son: Comunicación Efectiva, Psicoeducativo, Matemática, Biología, Física, Biología e Inglés. A continuación, se detalla la cantidad de talleres solicitados por área (Tabla 1).

Tabla 1 Cantidad de talleres solicitados por área.

Área	Talleres solicitados
Comunicación Efectiva	53
Psicoeducativo	53
Matemática	33
Biología	5
Física	7
Química	7
Inglés	18
Total	176

2022



Los talleres de Comunicación efectiva y Psicoeducativo eran obligatorios para las carreras, por lo que se debía contar con 48 talleres en cada área, se observan 53 porque hubo carreras que separaron a sus carreras en secciones.

En los 176 talleres realizados participaron un total de 2248 estudiantes (Tabla 2), de los cuales al 30 de junio del presente año se mantenían de manera regular en la institución un total de 2246 estudiantes arrojando un 99,91% de estudiantes regulares.

Tabla 2 Cantidad de estudiantes participantes en CTU y la comparación con los estudiantes en estado regular al 30 de junio

Cantidad de estudiantes participantes en CTU	Cantidad de estudiantes regulares al 30 de junio
2248	2246

CAP UCM

Las respuestas obtenidas por los estudiantes tras finalizar el taller se agrupan por área y se indica el porcentaje de respuestas favorables y desfavorables, tanto en la Sede 2 como en la Sede 1.

En el área de Psicoeducativo las respuestas de los estudiantes, en cada ítem evaluado, se separan en favorable y desfavorable realizando la diferenciación por sede (Tabla 3).

Tabla 3 Porcentaje de respuestas con grados favorables y desfavorables CTU Psicoeducativo

Categoría de evaluación	Sede 1		Sede 2	
	Favorable	Desfavorable	Favorable	Desfavorable
Conocimiento contexto vida universitaria	94,88%	5,12%	93,72%	6,28%
Fortalecimiento de habilidades	93,95%	6,05%	94,28%	5,72%
Espacios de confianza para compartir expectativas	94,42%	5,58%	93,86%	6,14%
Importancia de habilidades socioemocionales	94,42%	5,58%	94,14%	5,86%
Desarrollo continuo y ordenado	97,21%	2,79%	94,84%	5,16%
Motivación con apoyos visuales	96,74%	3,26%	94,00%	6,00%
Motivación de participación en actividades	96,28%	3,72%	93,44%	6,56%
Resolución de consultas	96,74%	3,26%	94,84%	5,16%
Espacio dinámico	96,74%	3,26%	94,98%	5,02%
Adecuación de tiempos establecidos	96,74%	3,26%	94,70%	5,30%

CAP UCM.

2022



En la Tabla 3, podemos observar que los porcentajes superan el 90% en las respuestas favorables en los ítem a evaluar por lo cual, las temáticas abordadas serán de ayuda para enfrentar el primer año universitario conociendo su contexto y no presentándose como algo extraño y desconocido lo que puede implicar una menor cantidad de estrés ante eventualidades que se generen en base a las temáticas tratadas.

Con respecto a la segunda área transversal, Comunicación efectiva, área que se dedica a desarrollar habilidades comunicativas en las áreas de lectura, escritura, oralidad y pensamiento crítico, podemos observar que las respuestas favorables se encuentran sobre el 90% (Tabla 4), lo cual nos indica la efectividad del taller y el buen recibimiento por parte de nuestros estudiantes.

Tabla 4 Porcentaje de respuestas con grados favorables y desfavorables CTU Comunicación efectiva

Categoría de evaluación	Sede 1		Sede 2	
	Favorable	Desfavorable	Favorable	Desfavorable
Identificación de capacidades para la comunicación con otros	94,08%	5,92%	93,74%	6,26%
Adecuación de comunicación según contexto	94,67%	5,33%	93,61%	6,39%
Entrega de herramientas para el desarrollo de habilidades comunicativas	94,08%	5,92%	93,74%	6,26%
Espacio de diálogo y discusión	93,49%	6,51%	94,01%	5,99%
Desarrollo continuo y ordenado de las actividades	96,45%	3,55%	94,42%	5,58%
Apoyos visuales utilizados	96,45%	3,55%	93,47%	6,53%
Fomento de la participación	96,45%	3,55%	93,06%	6,94%
Resolución de consultas e inquietudes	96,45%	3,55%	94,01%	5,99%
Espacio dinámico	97,04%	2,96%	93,88%	6,12%
Respeto de los tiempos establecidos	96,45%	3,55%	93,74%	6,26%

CAP UCM.

Además de las áreas transversales, los talleres CTU se realizaron en diversas áreas disciplinares. Para el área de matemática, sobre el 88% de los estudiantes respondieron de manera favorable a la realización del taller (Tabla 5).

Tabla 5 Porcentaje de respuestas con grados favorables y desfavorables CTU Matemática

Categoría de evaluación	Sede 1		Sede 2	
	Desfavorable	Favorable	Desfavorable	Favorable
Mejor comprensión de conceptos	3,90%	96,10%	6,74%	93,26%
Comprensión del sentido del área disciplinar	5,84%	94,16%	7,51%	92,49%
Aumento de motivación en el área disciplinar	6,49%	93,51%	11,66%	88,34%

2022



Apoyo mediante tecnología	4,55%	95,45%	8,03%	91,97%
Desarrollo continuo y ordenado	3,25%	96,75%	5,96%	94,04%
Motivación con apoyos visuales	5,19%	94,81%	7,51%	92,49%
Motivación de participación en actividades	5,84%	94,16%	10,88%	89,12%
Resolución de consultas	3,25%	96,75%	5,96%	94,04%
Espacio dinámico	2,60%	97,40%	5,70%	94,30%
Adecuación de tiempos establecidos	2,60%	97,40%	5,96%	94,04%

CAP UCM.

En el área disciplinar de inglés, el 95% de los estudiantes respondieron favorablemente (Tabla 6).

Tabla 6 Porcentaje de respuestas con grados favorables y desfavorables CTU inglés

Categoría de evaluación	Sede 1		Sede 2	
	Favorable	Desfavorable	Favorable	Desfavorable
Aplicación del taller a la vida cotidiana	98,36%	1,64%	96,25%	3,75%
Motivación a utilizar expresiones en inglés	96,72%	3,28%	96,25%	3,75%
Espacios de confianza para uso del inglés	98,36%	1,64%	96,25%	3,75%
Importancia del idioma en un mundo globalizado.	98,36%	1,64%	96,25%	3,75%
Desarrollo continuo y ordenado	98,36%	1,64%	95,00%	5,00%
Motivación con apoyos visuales	98,36%	1,64%	96,25%	3,75%
Motivación de participación en actividades	95,08%	4,92%	95,63%	4,38%
Resolución de consultas	98,36%	1,64%	96,25%	3,75%
Espacio dinámico	98,36%	1,64%	96,25%	3,75%
Adecuación de tiempos establecidos	96,72%	3,28%	96,25%	3,75%

CAP UCM

En el área de ciencias, los talleres realizados se enfocaron en sus tres áreas, biología, física y química, esta selección la realizó el director de escuela en base a las necesidades de sus estudiantes. En la Tabla 7, podemos observar que para el caso de biología sobre el 90% de los estudiantes respondieron favorablemente, en física sobre el 86% y en la Tabla 8, observamos que para el caso de química sobre el 94% de los estudiantes respondieron favorablemente.

2022



Tabla 7 Porcentaje de respuestas con grados favorables y desfavorables CTU Ciencias

Categoría de evaluación	de	Biología		Física			
		Sede 1		Sede 2		Sede 2	
		Desfavorable	Favorable	Desfavorable	Favorable	Desfavorable	Favorable
Aplicación del taller a la vida cotidiana		8,70%	91,30%	1,60%	98,40%	12,09%	87,91%
Fortalecimiento de habilidades científicas		6,96%	93,04%	1,60%	98,40%	10,99%	89,01%
Conocimiento del pensamiento científico		7,83%	92,17%	1,60%	98,40%	9,89%	90,11%
Entrega de herramientas científicas		8,70%	91,30%	1,60%	98,40%	14,29%	85,71%
Desarrollo continuo y ordenado		6,96%	93,04%	1,60%	98,40%	12,09%	87,91%
Motivación con apoyos visuales		7,83%	92,17%	1,60%	98,40%	10,99%	89,01%
Motivación de participación en actividades		8,70%	91,30%	2,40%	97,60%	13,19%	86,81%
Resolución de consultas		6,96%	93,04%	1,60%	98,40%	9,89%	90,11%
Espacio dinámico		6,96%	93,04%	1,60%	98,40%	9,89%	90,11%
Adecuación de tiempos establecidos		6,96%	93,04%	1,60%	98,40%	13,19%	86,81%

CAP UCM

Tabla 8 Porcentaje de respuestas con grados favorables y desfavorables CTU Ciencias.

Categoría de evaluación	Química			
	Sede 1		Sede 2	
	Desfavorable	Favorable	Desfavorable	Favorable
Aplicación del taller a la vida cotidiana	3,51%	96,49%	5,88%	94,12%
Fortalecimiento de habilidades científicas	5,26%	94,74%	3,53%	96,47%
Conocimiento del pensamiento científico	3,51%	96,49%	5,29%	94,71%
Entrega de herramientas científicas	1,75%	98,25%	4,12%	95,88%
Desarrollo continuo y ordenado	1,75%	98,25%	3,53%	96,47%
Motivación con apoyos visuales	3,51%	96,49%	3,53%	96,47%
Motivación de participación en actividades	3,51%	96,49%	5,29%	94,71%
Resolución de consultas	3,51%	96,49%	3,53%	96,47%
Espacio dinámico	5,26%	94,74%	2,94%	97,06%

2022



Categoría de evaluación	Química			
	Sede 1		Sede 2	
	Desfavorable	Favorable	Desfavorable	Favorable
Adecuación de tiempos establecidos	3,51%	96,49%	2,94%	97,06%

CAP UCM

4. Conclusiones

En base a los resultados planteados podemos concluir que el nivel de abandono universitario de los participantes en Comienza Tu universidad es de un 0.08% correspondiente solo a dos estudiantes de los 2448 que participaron cumpliendo el objetivo de la semana de talleres. Por otro lado, sobre el 86% de los estudiantes evaluaron de manera favorable las temáticas abordadas por las distintas áreas contempladas para la semana de trabajo. Es importante señalar que para una próxima investigación se deben contemplar las cifras actualizadas en abril de 2023 que son las cifras oficiales con las que trabaja la universidad y así, poder hacer seguimiento a las futuras versiones de Comienza Tu Universidad. Por otra parte, es investigar sobre el motivo de la deserción de aquellos estudiantes participantes de la actividad ya que Tinto también plantea que la deserción estudiantil puede ser transitoria y/o permanente, dependiendo del tiempo que dure alejado el estudiante de sus labores universitarias. Los factores que influyen en cada uno de estos tipos de deserción son distintos, donde la deserción temporal se relaciona principalmente con causas de tipo vocacional, motivacional y sociocultural, mientras que la permanente se explica en mayor medida por razones socioeconómicas y familiares (Canales & De los Ríos, 2007).

Otro aspecto importante a mencionar, es que los profesionales encargados de la planificación y realización de los talleres son los mismo profesionales a cargo de acompañar durante el primer año universitario por lo que Comienza Tu Universidad fue una instancia de acercamiento profesional-estudiante para facilitar el trabajo durante el año en sus distintas disciplinas.

Referencias

- Bustos, B., Castro, J., Contreras, J., Moris, E. y Muñoz, N. (2016). Fortalecimiento de las habilidades cognitivas de pensamiento en estudiantes de 4° medio de establecimientos PACE-USACH y estudiantes de primer año de la universidad de Santiago de Chile. Publicado en: Aprendizajes del programa de acceso inclusivo, equidad y permanencia 2012 – 2015. Universidad de Chile.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación* (26), 173–201.
- Chaparro, M. E. S. (2018). Factores que influyen en la deserción de los estudiantes universitarios. *Academio*, 5 (2), 127–132
- Saldaña Villa, M., & Barriga, O. A. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de tinto a la universidad católica de la santísima concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 16 (4), 616–628.
- Tamayo, O. (2002). De las concepciones alternativas al cambio conceptual en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. *Plumilla Educativa*, 2(1), 57 – 65.

2022



CONTRIBUCIÓN DEL PROGRAMA TUTORES A LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA CONTADOR PÚBLICO Y AUDITOR, UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

*Fernando Andrés Morales Parada, Universidad del Bío-Bío, fmorales@ubiobio.cl
Jorge Andrés Sáez Alarcón, Universidad del Bío-Bío, jasaez@ubiobio.cl*

Resumen.

La carrera de Contador Público y Auditor (CPA) comienza a impartirse en Chile el año 1965 en la Universidad de Santiago de Chile. En la Universidad del Bío-Bío (UBB), se comienza a impartir en el año 1991, la cual viene a satisfacer una necesidad existente a nivel nacional respecto a transacciones y transparencia en el actuar de los/as responsables de la gestión empresarial, estado y demás organizaciones. Su objetivo es formar profesionales con una sólida perspectiva global, que permita entender el contexto en el cual operan entes comerciales como las demás organizaciones (UBB).

En Chile, existen 118 programas considerados por el Consejo Nacional de Educación que dictan la carrera de Contabilidad, Auditoría y similares con una tasa de completitud 93,7%. La tasa promedio de retención para el primer año de estas carreras es de 80,4% (CEND, 2020). Contador Público y Auditor en la Universidad del Bío-Bío (UBB), tiene como principales causas de abandono en primer año tres aspectos: vocacionales, socioeconómicos y rendimiento académico (DGAI-UBB, 2021), muy similar a lo planteado por Tinto (1989) y por otras ofertas académicas similares (ZANDOMENI et al., 2013). Bajo este contexto, y considerando la alta tasa de abandono que presentaban algunas carreras, la UBB desarrolla una estrategia de acompañamiento durante primer año basada en la metodología de pares. El Programa Tutores (PT), cuyo objetivo es contribuir al éxito académico de los/as estudiantes de primer año, mejorando sus tasas de aprobación y retención, mediante la aplicación de estrategias de transición a la vida universitaria y el desarrollo de competencias específicas y genéricas surge como una táctica efectiva para favorecer a los/as estudiantes.

El objetivo del trabajo es analizar la contribución del PT en la retención de los estudiantes de primer año de CPA de la UBB, a través de un estudio descriptivo y analítico utilizando bases de datos de corte semestral y anual. Se analizaron en profundidad 4 cohortes de estudiantes; 2018, 2019, 2020 y 2021.

Los resultados revelan que la tasa de retención de primer año para la cohorte 2011 fue un 76,9% siendo la tasa de retención histórica más baja de la carrera y actualmente para la cohorte 2021 fue 88,5% (DGAI-UBB, 2021) lo que muestra un aumento sustancial en la tasa de retención.

En los últimos años la asistencia promedio a las tutorías es un 84,2% superior a años anteriores (2011-2015) en donde el promedio era 51,9%, la evaluación promedio en el periodo a los/as tutores/as pares es un 6,5, la evaluación al programa es un 6,5 y la evaluación al encargado/a de la carrera es un 6,5. En cuanto a la retención según adherencia al PT, los estudiantes que tienen sobre un 70% de asistencia

2022



presentan en promedio un 96,9% versus los estudiantes que tienen una asistencia bajo el 30%, que presentan sólo 63,3% de retención.

Se puede concluir que el PT es valorado por los/as estudiantes de la carrera de CPA aporta a la retención global de la carrera debido a que los/as estudiantes que tienen una mayor adherencia o participación de este obtienen una mayor tasa de retención en comparación con sus compañeros/as que asisten en menor cantidad.

Esta investigación aporta a la disminución del abandono evidenciando la importancia de los programas de acompañamiento guiados por pares como estrategias en las carreras de CPA. Ofrece una oportunidad de mejora y de análisis de efectividad de estos con un foco en la carrera. A futuro se pueden incluir más carreras al análisis, esperando que estos resultados sirvan para orientar acerca de los programas de acompañamiento entre pares en base a tutorías como estrategia en el aumento de la retención.

Palabras Claves: Contador Público Auditor, Retención, Tutores, Tutorías.

1. Introducción

La carrera de Contador Público y Auditor, se ofrece en 21 de las universidades existentes en Chile (CNED, 2022). Es así que el año 2021, el total de matriculados ascendió a 7.730. En el 2013 eran 5.817, por lo que ha habido un aumento en la matrícula general en los últimos años (CNED, 2018).

Existe una alta competitividad para captar a los/as estudiantes, esta competencia no solo se produce con las universidades que existen dentro del territorio de influencia de la UBB, sino también con las universidades líderes en esta carrera a nivel nacional, ya que los/as estudiantes se encuentran dispuestos a emigrar de sus ciudades por ingresar a las que consideran “las mejores universidades del país”.

Uno estudio reciente relacionado a la carrera de contaduría y auditoría es el de Salvioni (2020) realiza un análisis comparativo de los planes de estudio ofertados por la Universidad Nacional de Asunción (UNA) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Por otro lado, la UNAM, estructura su plan en tres ciclos formativos, conocimientos fundamentales, profesionalización en contaduría y área de desarrollo temprano, cuyos principales requisitos de titulación aparte de la aprobación de asignaturas es un dominio intermedio del idioma inglés y también lo que internamente denominan liberación del Servicio Social y de acreditación en programas de actividades culturales, deportivas y/o de apoyo comunitario. Esto marca una de las principales diferencias entre ambas instituciones. Otra de las diferencias importantes fue la extensión del plan, en la UNAM la carrera tiene una duración de ocho semestres y en la UNA un equivalente diez semestres.

Otro estudio, de Duarte (2021) comparó la malla curricular con la recomendación del manual de los pronunciamientos internacionales de formación emitida por la Federación Internacional de Contadores (IFAC) a través del Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría (IAESB), específicamente con respecto a la IES 2. Dentro de la estructura del estudio se establecieron aquellas asignaturas clasificadas dentro del marco de la contaduría, finanzas y conocimientos relacionados, donde el plan de estudios de Contaduría Pública cumplió íntegramente con la recomendación de la IFAC. Componentes de conocimiento organizacional y de negocios donde se

2022



obtiene un pleno cumplimiento de la malla con respecto a las IES, además menciona que se agregan más materias que complementan el programa de estudios. Por último, se observó un muy buen grado de cumplimiento con el componente de tecnologías de información.

En Brito et al., (2017), realizaron un estudio de enfoque cuantitativo descriptivo a través de un cuestionario estructurado y entrevista semiestructurada a empleadores y egresados de la Licenciatura en Contaduría de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) con la finalidad de evaluar la pertinencia y la calidad del programa ofertado por la institución. Los autores obtuvieron como principales conclusiones que los empleadores perciben un alto grado de satisfacción con respecto al desempeño de los egresados de la UABC del programa de contaduría, pero también detectan ciertos aspectos a mejorar en la formación de estos profesionales, una de ellas es el liderazgo y también el dominio del inglés. De igual forma se considera que el programa es pertinente y de calidad teniendo en cuenta que un alto porcentaje de egresados está ejerciendo su profesión en un trabajo directamente relacionado al área de especialización. A partir de estas conclusiones Brito et al., (2017) generaron cinco recomendaciones para que el programa genere profesionales más productivos y competentes, primero actualizar los contenidos contables que se utilizan en el mercado laboral, segundo incluir una mayor formación en inglés teniendo como requisito de egreso el dominio de cierto nivel, tercero fortalecer el aprendizaje a través de prácticas profesionales y proyectos de vinculación, cuarto fomentar talleres que otorguen la oportunidad de desarrollar el liderazgo, proactividad y el trabajo colaborativo y por último, actualizar constantemente los contenidos del área fiscal debido a las constantes reformas de leyes.

Mientras que La Paz y Armijo (2020) investigaron sobre la construcción curricular de la carrera de contaduría en Chile. Los autores conformaron un marco ontológico logrando estructurar de manera sistémica la información extraída de 36 universidades chilenas que ofertan una carrera se obtuvo como principales resultados que las áreas dominantes dentro del plan curricular son Contabilidad con un promedio de 8,7 asignaturas relacionadas, Administración y Operaciones con un promedio de 6,3 cursos, y, por último, Auditoría con un promedio de 4,8 asignaturas. Además, para los autores resulta imperante mencionar el bajo número promedio de cursos relacionados a los Sistemas de Información (3,8) y una alta presencia de cursos de formación complementaria (15,0) que contemplan idiomas, deporte, desarrollo de habilidades personales. Por otro lado, señalan que llama la atención que los cursos relacionados a la ética tengan una baja proporción de participación (0,8) ya que estos establecen los principios que norman el comportamiento y la conducta profesional del contador auditor.

En este contexto, la carrera de Contador Público y Auditor de la Universidad del Bío-Bío, como uno de sus principales elementos diferenciadores ha definido que su preocupación central son los más de 400 estudiantes cursando la carrera, serados en dos sedes. Uno de los pilares sobre los que se basa la gestión académica es el reconocimiento de cada uno/a de ellos/a como un ser individual, con talentos, expectativas y sueños propios, que, a su vez y debido a los acontecimientos mundiales vividos en los últimos años, poseen una gran cantidad de carencias.

Prueba de esto último es que durante el año 2021 un 76,9% de los estudiantes cuenta con gratuidad, lo que refleja un nivel socioeconómico más bajo, y un 23,1% no la posee (DGAU-UBB, 2021). Además, los/as estudiantes son de comunas aledañas o de sectores apartados de la región, por lo que, esta realidad podría reflejar una falta de redes sociales y personales al momento de comenzar el año

2022



universitario. Durante el año académico se encuentran lejos de sus familias y amigos/as, por lo que, bajo este contexto, el Programa Tutores constituye un aporte para acompañar su inserción, no solo a la universidad y su carrera, sino que también para la construcción de capital social de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar rápidamente relaciones sociales y de amistad con estudiantes pares y con los tutores, que son estudiantes de niveles superiores la misma carrera.

2. Desarrollo

El Programa de Tutores de la Universidad del Bío-Bío trabaja con un diseño universal, en el cual la carrera cuenta con tutores/as para la totalidad de estudiantes de primer año durante todo el primer año de la vida universitaria en una relación de un/a tutor/a por cada quince estudiantes, siendo los/as tutores/as estudiantes de cursos superiores la misma carrera. Las acciones tutoriales se realizan de acuerdo a una planificación mensual, en donde se realizan actividades de carácter presencial, autónomo y acompañamiento integral, sumando además que esto está incorporado en la malla curricular como una asignatura de formación integral con valor en créditos a través del sistema de créditos transferibles, tributando a las competencias de trabajo colaborativo el primer semestre y disposición para el aprendizaje el segundo semestre. Resulta fundamental por lo mismo analizar cuál ha sido la contribución de la incorporación del programa a la malla académica de la carrera dando énfasis en primer año en cuanto a disminuir las tasas de abandono y mejorar los resultados académicos de la carrera de Contador Público y Auditor. Considerando que dichos indicadores son parte de los procesos de acreditación de las Carreras de Contador y Auditor en Chile (CNA, 2020).

3. Objetivo General

Analizar la contribución del Programa Tutores en la retención de los estudiantes de primer año de Contador Público y Auditor de la Universidad del Bío-Bío para las cohortes 2018, 2019, 2020 y 2021.

4. Metodología

La presente investigación se enfoca en una metodología de tipo descriptiva, analítica y comparativa, considerando las cohortes 2018, 2019, 2020 y 2021 de estudiantes de primer año de la sede Concepción. Para describir la contribución que el Programa Tutores ha tenido en la carrera, se realizará un análisis que abarcará lo siguiente:

- a) Análisis descriptivo de indicadores institucionales asociados al Programa y la Universidad.
- b) Análisis correlacionado del indicador institucional de retención en primer año con el indicador de asistencia al programa.

5. Descripción

La Universidad del Bío-Bío desarrolla diversos programas e iniciativas que buscan aportar a mejorar la retención de sus estudiantes. Donde se destaca el Programa Tutores, creado el año 2009, con el

2022



objetivo de contribuir al éxito académico de los estudiantes de primer año de los tres primeros quintiles, mejorando sus tasas de aprobación y retención. Dicho trabajo se logra mediante la aplicación de estrategias institucionales de inducción y transición a la vida universitaria, y el desarrollo de competencias específicas y genéricas. El PT utiliza una metodología de pares, que permite el desarrollo del trabajo colaborativo entre estudiantes, enfocándose principalmente en un acompañamiento integral del fenómeno de deserción. Dicho modelo, se ha caracterizado por generar equidad educativa y ser universal, aplicándose a todos/as los/as estudiantes de primer año, independiente de sus características de ingreso, utilizando como criterio de focalización sólo los indicadores académicos de las carreras asociadas al programa. El PT, posee una mirada de “carreras”, por lo que para el presente estudio se analiza la carrera de CPA, donde el Director de Escuela, junto a un Encargado de Carrera y los/as tutores/as, facilitan el quehacer en torno a los estudiantes de primer año. Los/as tutores/as, son quienes trabajan de manera directa con cada estudiante de primer año en grupos de aprendizaje de 15 estudiantes aproximadamente, reforzando y fortaleciendo contenidos ausentes relacionados a asignaturas críticas, desarrollando métodos y estrategias de estudio pertinentes a la carrera, guiando y acompañando el proceso de adaptación y transición a la vida universitaria, siendo un ejemplo y entregando herramientas básicas para el desarrollo de competencias genéricas, orientando y motivando a los estudiantes de primer año. Comprendiendo también que, para el logro del éxito académico, es necesario el desarrollo integral del estudiante, lo que beneficiará de manera directa a los indicadores institucionales. Así, las tutorías se transforman en un espacio colaborativo y de disposición para el aprendizaje entre los/as estudiantes de primer año y su respectivo tutor/a, trabajando los componentes del programa, de manera mensual con un mínimo de actividades requeridas, cada instancia con una duración aproximada de 80 minutos (2 horas pedagógicas) desarrollando actividades de apoyo en el área que los estudiantes lo requieran, ya sea según diagnóstico inicial o necesidades emergentes del período académico.

4. Resultados Obtenidos

Cobertura y Asistencia

La cobertura del PT para la carrera de CPA está representada por el número de matriculados por cada año, esto debido a que el PT trabaja con todos/as los/as estudiantes de la cohorte durante primer y segundo semestre sin distinción. A continuación, se presenta una tabla con la matrícula anual de la carrera CPA.

Tabla 1: Matrícula anual carrera Contador Público Auditor.

Matrícula/Cobertura Estudiantes Primer Año						
2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
67	65	62	71	71	55	52

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

La matrícula general de la carrera ha ido bajando en los últimos años, esto ha provocado que las cohortes de estudiantes sean menores para el análisis, a su vez, el primer resultado que se analiza

2022



constantemente es la adherencia que los/as estudiantes tienen al PT a través de la asistencia, y se mide por medio de la sistematización que se realiza en el sistema de intranet institucional. El indicador de asistencia al programa, es obtenido por la cantidad de estudiantes que asisten a las tutorías realizadas por el programa.

Tabla 2: Porcentaje de Asistencia al PT, carrera Ingeniería Comercial.

Asistencia al PT											
2018			2019			2020			2021		
1° Se.	2° Se.	Total	1° Se.	2° Se.	Total	1° Se.	2° Se.	Total	1° Se.	2° Se.	Total
130,1	165,8	148,9	91,4	62,2	82,6	90,8	86,8	91,3	86,2	76,5	82,0
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

El año 2018 hay un elevado % debido a que los/a estudiantes asistían a las tutorías de su tutor/a asignado/a y además asistían a las tutorías de otro/a tutor/a. La asistencia de los/as estudiantes de primer año al PT ha sido sobre un 80% en las cuatro cohortes de análisis.

Evaluación General al Programa

La evaluación al PT se mide rigurosamente desde el año 2016, esto debido a la incorporación del programa como asignatura en la carga curricular de malla de la carrera. Para esto, cada estudiante de primer año evalúa los siguientes aspectos: Tutores/as, Asignatura y Encargado/a de Carrera.

A continuación, se presenta la tabla resumen de las evaluaciones de los/as estudiantes de primer año al PT.

Tabla 3: Resumen evaluaciones.

Evaluaciones Generales de los estudiantes al PT									
Ítem Año / Periodo	Tutores/as			Asignatura			Encargado/a de Carrera		
	1° Semestr 2	2° Semestr e	Tota l	1° Semestr e	2° Semestr e	Tota l	1° Semestr e	2° Semestr e	Tota l
2018	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,1	6,5	6,3
2019	6,2	6,4	6,3	6,9	6,5	6,7	7,0	6,6	6,8
2020	6,6	6,8	6,7	6,3	6,1	6,2	6,4	6,1	6,3
2021	6,7	6,6	6,7	6,9	6,7	6,8	6,9	6,7	6,8
Promedio	6,5	6,6	6,6	6,7	6,5	6,6	6,6	6,5	6,6

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

Se evidencia una regularidad en las evaluaciones en los primeros y segundos semestres de cada año. No se evidencian irregularidades en los promedios generales de notas de los tres aspectos evaluados.

2022



Comparación Indicadores Institucionales

La Universidad del Bío-Bío cuenta con dos indicadores institucionales que se miden a nivel general y por carrera, estos son: Tasa de Retención y Tasa de Aprobación de Asignaturas.

A continuación, se presenta la tabla de indicadores institucionales comparados con los resultados específicos de la carrera.

Tabla 4: Cuadro de indicadores institucionales vs indicadores CPA.

Año	2018		2019		2020		2021	
Indicador	UBB	CPA	UBB	CPA	UBB	CPA	UBB	CPA
Tasa de Retención	81,7%	90,1%	80,5%	90,1%	87,8%	90,0%	84,4%	88,5%
Tasa de Aprobación de Asignaturas	84,8%	84,3%	88,6%	93,7%	92,9%	95,8%	90,0%	97,3%

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

Cabe recalcar que la tasa de retención de primer año para la cohorte 2011 de la carrera Contador Público y Auditor era un 76,9%, y la tasa de aprobación de asignatura era 83,5%, lo que refleja que hubo un alza tras la incorporación del PT en las tasas las cuales se han mantenido en el tiempo.

Relación de Indicador de Asistencia con Indicador Tasa de Retención

La adherencia al programa se mide a través de la asistencia a tutorías. Para medir la relación se incorporará la comparación de las poblaciones de: Total estudiantes Universidad del Bío-Bío, total estudiantes que participan del PT (30 carreras), Total estudiantes Contador Público y Auditor, total de estudiantes CPA que poseen asistencia superior al 70% y total de estudiantes CPA que poseen asistencia menor al 30%.

Los/as estudiantes del total de admisión y del Programa Tutores poseen indicadores de retención muy similares, por lo que la gráfica muestra una línea sobre la otra. Los/as estudiantes de CPA (línea naranja) tienen % de retención mayores que al global de estudiantes de la institución, mientras que los/as estudiantes que tienen más de un 70% de asistencia al programa poseen una retención muy superior mayor que el total de la admisión, a su vez, los/as estudiantes que poseen menos de 30% de asistencia al programa poseen las tasas de retención más bajas con respecto a los grupos analizados, cabe mencionar que durante el año 2021 ni un estudiante de primer años de la carrera tuvo una asistencia menor al 30% de asistencia.

2022



A continuación, se presenta un gráfico comparativo de la relación de indicadores.

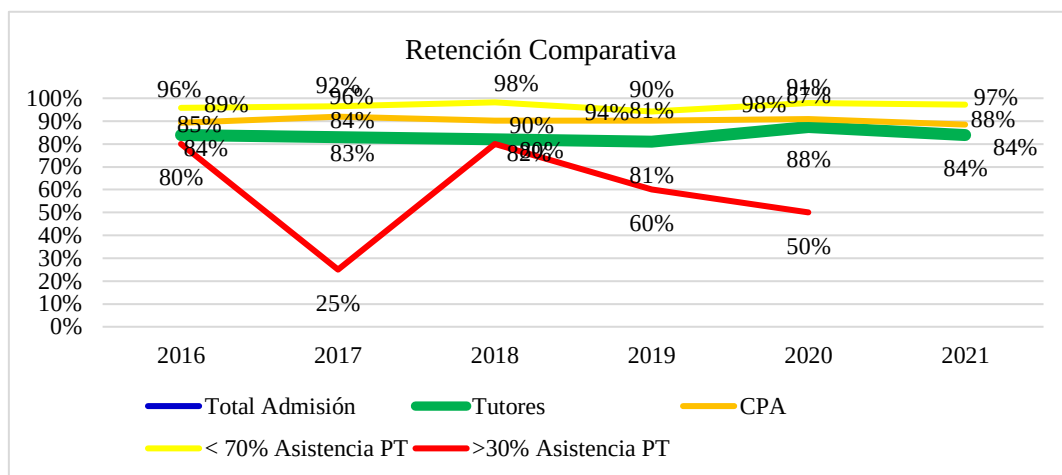


Figura 1: Correlación Indicadores.

3. Conclusiones

El Programa Tutores busca contribuir a la equidad y a lograr el desarrollo de las potencialidades de los/as estudiantes, durante el periodo de pandemia fue la primera respuesta institucional que tuvo la Universidad para acercar a los/as estudiantes de primero a la vida universitaria. El programa no solo busca atender poblaciones focalizadas, si no que su foco es de construir aprendizajes colaborativos, bajo la generación de redes sociales sin segregación, y en el que el eje sea la decisión de los/as estudiantes por aprender y a través esto, permanecer en la Universidad.

Para los/as estudiantes de Contador Público y Auditor de la Universidad del Bío-Bío el Programa Tutores constituye un elemento que refuerza su inserción y permanencia, no solo a la universidad y a su carrera, sino que también a la construcción de capital social entre los/as estudiantes, permitiéndoles desarrollar rápidamente relaciones sociales y académicas con estudiantes pares y con los/as tutores/as. Estas habilidades ayudan en el avance de su malla curricular y su futuro quehacer profesional.

La Universidad del Bío-Bío aborda la problemática de retención de manera integral a través del Programa Tutores y otras acciones de carácter institucional. El éxito de la estrategia se fundamenta especialmente en el/la tutor/a, el cual es el eje central del acompañamiento permanente hacia el/la estudiante de primer año, cumpliendo con características y habilidades específicas y genéricas que le permiten contribuir al mejoramiento permanente del estudiante de primer año. La alta asistencia a las tutorías durante los años, dan cuenta de la alta valoración de los estudiantes de primer año a esta metodología de pares.

Finalmente, la articulación efectiva entre el Programa Tutores, Director de Escuela y Tutores/as contribuyen de manera positiva en la retención de estudiantes de primer año de la carrera, destacando que los/as estudiantes que tienen una mayor adherencia al programa tienen una mayor retención, en comparación con los que tienen una menor adherencia. Siendo esto particularmente relevante en la carrera de Contador Público y Auditor que tiene una alta asistencia al programa en comparación con las demás carreras de la universidad y una retención de primer año muy superior al promedio general, lo que en los últimos años la ha posicionado en el top 3 de carreras con mejores indicadores.

2022



Referencias

Brito, J., Ferreira, V., & Garambullo, A. (2017). *Evaluación de la pertinencia y calidad del programa educativo de licenciatura en contaduría: estudio de empleadores y egresados*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(15), 311-337.

Comisión Nacional de Acreditación. (2009). *Criterios de evaluación carreras de Contabilidad y Auditoría*. Recuperado el 16 de agosto de 2019 en <https://www.cnachile.cl/>

Consejo Nacional de Educación CNED (2019). *Indicadores de Retención y Duración*. Extraído el 16 de agosto de 2019. <https://www.cned.cl/indices/ficha-institucional-comparada-anos-2007-2018>

Dirección General de Análisis Institucional Universidad del Bío-Bío. DGAI UBB (2021) *Cuestionario de Caracterización Admisión* Universidad del Bío-Bío. Aplicación Powerbi.

División de Educación Superior, DIVESUP (2020). Recuperado en julio de 2020 de <https://divesup.mineduc.cl/>

Duarte, D. (2021). *Análisis comparativo del plan de estudios de contaduría pública de la FACEM-UNICAN con las normas internacionales de formación emitidas por la IFAC-año 2021*. Ciencia Latina Revista Multidisciplinar, 6(1), 3452-3464.

Galvis, L. (23 de septiembre de 2009). . *Guía para la elaboración del plan de estudio y malla curricular de los colegios*. Medellín, Colombia.

La Paz, A., & Armijos, J. C. (2020). *Características de la construcción curricular de las carreras universitarias de Contabilidad en Chile*. CAPIC REVIEW: Journal of Accounting, Auditing and Business Management, 18, 1-17.

Salvioni, T. (2020). *Contaduría pública: semejanzas y diferencias entre las mallas curriculares de la Universidad Nacional de Asunción y de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Población y Desarrollo, 26(50), 96-105.

Tinto, V. (1989). *Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva*. Revista de la Educación Superior, N°71. p. 33-51.

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

2022



CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES NÃO OBRIGATÓRIAS PARA A ADAPTAÇÃO DE INGRESSANTES MEDALHISTAS DE OLÍMPIADAS CIENTÍFICAS NO ENSINO SUPERIOR

Camila Alves Fior, Universidade Estadual de Campinas, cafior@unicamp.br

Resumo.

A participação dos universitários em atividades extracurriculares ou não obrigatórias é associada a uma maior adaptação ao ensino superior e satisfação com o curso escolhido, além de contribuir para o desenvolvimento integral dos mesmos. Soma-se que a ampliação no acesso ao ensino superior tem ocorrido também por diferenciação nas formas de ingresso para esse nível de ensino e em algumas instituições públicas brasileiras destaca-se a reserva vagas para estudantes que foram medalhistas em Olimpíadas do conhecimento, considerados universitários com altas habilidades acadêmicas. Tais estudantes, apesar de desempenho de destaque em áreas específicas, podem ter dificuldades na adaptação ao ensino superior e na permanência no curso escolhido. Há várias décadas, instituições estrangeiras têm direcionado a atenção para a implementação de programas específicos para universitários com altas habilidades, incluindo a participação em atividades extracurriculares a fim de contribuir para a permanência dos mesmos no ensino superior. No Brasil, apesar de tal forma de acesso ser bastante recente, acrescenta-se que diante da pandemia de Covid-19 e a fim de minimizar os impactos sanitários da contaminação pelo vírus SARS-COV-19, as instituições de ensino superior suspenderam as atividades presenciais, houve a migração para o ensino remoto emergencial (ERE) e a participação nas atividades não obrigatórias também sofreu ajustes, com a migração do contexto presencial para o on-line. Diante disso, o objetivo do presente estudo é descrever a participação de ingressantes que acessaram o ensino superior por meio de editais específicos para medalhistas em Olimpíadas científicas em atividades não obrigatórias, bem como analisar a percepção dos mesmos sobre o papel de tais experiências na adaptação ao ensino superior. Participaram deste estudo 11 universitários matriculados em uma universidade pública brasileira, sendo 73% do sexo masculino e 91% estavam matriculados em cursos da área de Ciências Exatas. A coleta de dados ocorreu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas individuais, por plataforma de videoconferências e para o tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo temática. Os resultados evidenciaram que dos entrevistados, 73% dos estudantes participaram em atividades não obrigatórias no decorrer do primeiro ano no ensino superior das quais se destacaram: as atividades de iniciação científica, empresa-júnior, projetos específicos dos cursos vinculados a competições entre universidades, associações atléticas e coletivo feministas. Dentre as contribuições das atividades não obrigatórias para a adaptação ao ensino superior destacam-se: estreitamento no contato com docentes o que favoreceu, inclusive, o suporte para o enfrentamento dos desafios nas disciplinas cursadas; a oportunidade de construir vínculos com colegas do curso, auxiliando na reconstrução da rede de relacionamentos; ampliação na visão de mundo, a partir das temáticas discutidas e pelo

2022



empoderamento diante de situações de discriminação de gênero vividas no ensino superior; além da motivação para permanecer no curso, pela possibilidade de aprofundamento em áreas de conhecimento específica, expectativa expressa pelos estudantes medalhistas em Olimpíadas Científicas. Dos resultados destaca-se que mesmo com o ERE, houve a possibilidade de realização das atividades não obrigatórias, as quais foram ajustadas ao contexto on-line, sendo que tais experiências auxiliaram os estudantes na transição para o ensino superior. Dentre as implicações práticas deste estudo está na construção de propostas pedagógicas que oportunizem aos estudantes a participação em atividades não obrigatórias ou extracurriculares e que viabilizem a presença dos mesmos nestas experiências, por meio da revisão da carga didática obrigatória e do suporte para a realização das mesmas, tais como: espaço físico, recursos materiais e bolsas, além da presença de docentes na orientação das atividades.

Palabras Claves: Atividades Extracurriculares, Adaptação, Permanência, Formação Universitária.

1. Introdução.

Os objetivos do ensino superior não são simples, nem únicos, mas envolvem um conjunto amplo de metas que, para além da formação profissional, almejam o desenvolvimento integral dos estudantes (Fior & Mercuri, 2009). As instituições de ensino superior brasileiras, pautadas em uma concepção abrangente da formação superior e amparadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 buscam superar uma proposta pedagógica centralizada em currículos mínimos e valorizam a construção de projetos pedagógicos diferenciados e inovadores, que priorizem a flexibilização curricular (Veiga, 2000). Faz-se a proposição de um currículo que não está restrito às disciplinas básicas e específicas, rigidamente definidas, mas que valoriza um conjunto amplo de experiências das quais os universitários poderão escolher para compor a sua trajetória acadêmica.

Assim, além das atividades obrigatórias constituída pelo conjunto de experiências pré-definidas pela instituição como indispensáveis para a conclusão do curso, observa-se que os currículos também são compostos por experiências extramuros, extracurriculares ou não obrigatórias, que estão sob responsabilidade da instituição e que os estudantes têm liberdade na escolha sobre qual experiência participar (Fior & Mercuri, 2009). Dentre essas destacam-se participação em projetos de iniciação científica, monitorias, empresas-júnior, atividades de representação estudantil, entre outras.

Parece ser um consenso na literatura o impacto das atividades não obrigatórias para o desenvolvimento integral do estudante, com destaque para as áreas cognitivas, sociais e afetivas, incluindo ampliações em conhecimentos específicos, mudanças em atitudes, respeito à diversidade, melhora na qualidade de vida e na promoção da saúde, entre outros aspectos (Mayhew et al., 2016). Astin (1993) já descrevia que estudantes que participam em atividades extracurriculares são mais satisfeitos com o curso e têm menor probabilidade de evadir. Almeida et al. (2000) encontraram que os universitários ingressantes que participam das atividades extracurriculares têm melhor adaptação ao ensino superior.

Sobre a transição dos estudantes para o ensino superior, este nível de ensino apresenta características distintas das presentes na educação básica e exige dos estudantes maior autonomia na gestão da vida pessoal e acadêmica, o estabelecimento de relações interpessoais com professores e colegas mais

2022



maduras, além de uma maior aproximação com a carreira (Casanova et al., 2021). Por sua vez, os ingressantes podem não dispor dos recursos suficientes para o enfrentamento com êxito de tais desafios, exigindo adaptações para lidarem com as novas demandas que se apresentam. Distante de entender a adaptação ao ES como um processo unidirecional, que está sob responsabilidade exclusiva do estudante, parece ser um consenso que o suporte disponibilizado pela instituição, por meio dos serviços de apoio ao estudante, com o oferecimento de bolsas e auxílios financeiros, além do suporte psicopedagógico e junto às questões de saúde são importantes para a adaptação dos estudantes ao ES (Dias et al., 2020). Soma-se, ainda, que a organização curricular dos cursos, com o oferecimento de disciplinas que desde o início da graduação aproximem o estudante da área de conhecimento, bem como a participação em atividades não obrigatórias ou extracurriculares também auxiliam na transição educativa.

Por sua vez, a ampliação no acesso ao ensino superior brasileiro tem ocorrido por meio de um conjunto de políticas e dentre essas destacam-se as que buscam uma maior diferenciação nas formas de acesso ao ensino superior, tais como os editais específicos para estudantes que foram medalhistas em Olimpíadas Científicas durante a educação básica. Para concorrerem a uma vaga nas universidades, os candidatos devem comprovar a premiação recebida em tais competições, sendo selecionados a partir do número de vagas disponíveis. Tal forma de seleção isenta os estudantes da realização dos tradicionais exames de acesso ao ensino superior brasileiro. Neste país, tal forma de acesso é bastante recente, com poucas investigações sobre a adaptação dos estudantes medalhistas em Olimpíadas Científicas no ensino superior (Fior, 2022). Conhecer as particularidades de tais estudantes é ímpar visto que em diversos países, as Olimpíadas Científicas são utilizadas na identificação e seleção de estudantes com altas habilidades (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020).

Os poucos estudos com universitários com altas habilidades apontam que as suas vivências acadêmicas são distintas das dos seus pares (Mendaglio, 2013), com evidências de dificuldades na transição ao ensino superior em função de seu *background* educacional (Fior, 2022). Além disso, podem experimentar redução na motivação, em decorrência de não se sentirem desafiados academicamente, sendo esse um dos fatores pelos quais universidades têm propostos programas específicos e extracurriculares para tais estudantes, a fim de conseguirem um suporte afetivo e cognitivo para as demandas que apresentam (Bowman & Culver, 2018; Griffioen et al., 2018).

Por sua vez, nos anos de 2020 e 2021, as instituições de ensino superior brasileiras suspenderam as atividades presenciais e migraram para o ensino remoto emergencial (ERE) como uma das medidas sanitárias para reduzir os impactos no sistema de saúde da pandemia de SARS-COV-19. Com isso, houve impactos na participação nas atividades obrigatórias e nas não obrigatórias, já que todas as experiências institucionais passaram a ser mediadas pelas tecnologias e realizadas em ambientes on-line. Diante dessas considerações, os objetivos do presente estudo são descrever a participação de universitários que acessaram o ensino superior por meio de editais específicos para Medalhistas em Olimpíadas Científicas nas atividades não obrigatórias, bem como analisar a percepção de tais estudantes sobre a contribuição das mesmas no seu processo de adaptação ao ensino superior.

2022



2. Método

Participaram deste estudo 11 universitários matriculados em uma universidade pública brasileira, sendo 73% do sexo masculino e 91% estavam matriculados em cursos da área de Ciências Exatas, sendo que tais estudantes fazem parte da população de 80 universitários que acessaram o ensino superior por meio de Edital específico direcionado para medalhistas em Olimpíadas Científicas, realizado no ano de 2020.

Esta investigação é parte de um estudo mais amplo com o objetivo de analisar a adaptação de tais estudantes ao ensino superior e foi composta por dois momentos de coletas de dados: uma investigação quantitativa e um estudo qualitativo. Para a primeira parte da investigação, os 80 ingressantes no ano de 2020 foram convidados via e-mail institucional para participarem do presente estudo, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Aos voluntários que forneceram anuência para a participação no estudo, foi disponibilizado um questionário de caracterização e três instrumentos de autorrelato. Após o preenchimento dos mesmos, os voluntários foram convidados para participarem de uma segunda etapa que consistia em uma entrevista.

Como descrito, 11 voluntários se disponibilizaram a continuar a investigação e participaram de uma entrevista semiestruturada, realizada individualmente por meio de uma plataforma de videoconferência. A entrevista versou sobre a descrição das dificuldades enfrentadas durante o primeiro ano no ensino superior, as atividades desenvolvidas nessa etapa e o papel das mesmas na transição para o novo nível de ensino. As entrevistas foram gravadas e integralmente transcritas, sendo que os dados foram submetidos a análise de conteúdo. Inicialmente, procedeu-se a uma leitura exaustiva a fim de serem identificadas as unidades temáticas. Posteriormente, houve o isolamento das mesmas e a categorização, sendo que as categorias criadas emergiram dos próprios dados.

3. Resultados

Dos relatos dos voluntários destaca-se que 8 (73%) universitários descreveram a participação nas atividades não obrigatórias durante o primeiro ano. Dentre as experiências desenvolvidas estão a participação em atividades de iniciação, o desenvolvimento de trabalho nas empresas-júnior, a atuação em projetos específicos dos cursos vinculados a competições entre universidades, com destaque para a proposição de novas formas de energia ou materiais. Soma-se, ainda, a participação em associações atléticas e em coletivo feministas existentes no curso.

Para alguns estudantes a participação em tais experiências foi decorrente da própria condição de medalhista em Olimpíadas Científicas, como expresso no trecho *consegui ingressar na iniciação científica [...], consegui porque já tinha participado da Iniciação Científica da Olimpíada Brasileira de Matemática* (M.). Por sua vez, para outros estudantes a participação nas atividades não obrigatórias partiu de um desejo pessoal de conhecer mais o curso compor o currículo com experiências diferenciadas *eu entrei para as [atividades] extras. Do que mais me chamava atenção era o curso para fazer avião* (J.). Para outro estudante, ao se matricular na instituição já havia a intenção em realizar atividades extracurriculares *Esse primeiro ano eu já entrei com uma ideia. Na verdade, eu queria fazer parte do grupo de robótica* (F.). Outros estudantes vislumbraram a possibilidade de participar das atividades não obrigatórias ao conhecerem mais profundamente a realidade

2022



institucional, conforme ilustrado pelo excerto só que tinha bastante propaganda de extracurricular. Ficavam jogando nos grupos [...] e eu falei “a meu, estou tão parada”, sempre eu tive a cabeça de fazer o máximo que conseguir na universidade e aí as extracurriculares me chamaram bastante atenção. (S.)

Dos universitários que não participaram de atividades não obrigatórias no primeiro ano do ensino superior, o distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19, que restringiu o contato com colegas e professores foi descrito como um dos motivos para a ausência de participação. Soma-se, ainda, algumas características curriculares dos cursos, ainda estruturados em ciclos básicos, dificultou uma aproximação maior com docentes, conforme descrito no trecho *no meu caso do meu curso né, professores do meu curso mesmo só tive três até agora [...] fazer pesquisa com professor [...] com alguém da minha engenharia mesmo eram raríssimas as oportunidades* (T.).

Dos relatos dos estudantes também foi analisada as principais contribuições do engajamento com as atividades não obrigatórias para a adaptação ao primeiro ano do ensino superior. Da análise de conteúdo temática realizada dos excertos, emergiram as seguintes categorias: estreitamento no contato com os docentes; a formação de vínculo com os demais estudantes do curso; abertura na visão de mundo; motivação para permanecer no curso. A seguir cada uma das categorias está descrita.

No que se refere ao estreitamento do contato com os docentes, foram agrupadas nesta categoria menção a uma aproximação dos estudantes com os professores em decorrência da participação nas atividades extracurriculares. Esse contato mais próximo trouxe benefícios aos estudantes, com destaque para o papel do docente como tutor e no oferecimento de suporte ao enfrentamento dos desafios acadêmicos presentes nas atividades obrigatórias, como expresso no trecho: *conversei com dois professores que foram muito gente boa mesmo, que eu conheci junto com a Profa. Dra. que sempre me apoia muito em todos projetos [...] eles sabem da minha dificuldade e sempre ajudam. [...] eu já tinha feito as iniciações científicas antes, mas eu posso falar que a orientação está muito boa, muito boa mesmo* (V.).

Outra categoria que emergiu dos dados referente à contribuição da participação nas atividades não obrigatórias foi a construção dos vínculos com os pares. Essa aproximação com colegas é muito importante para o ingressante reconstruir a sua rede de relacionamentos, visto que os estudantes são oriundos de regiões distintas do país e precisam interagir com os novos colegas. O trecho a seguir ilustra que, mesmo no contexto do ensino remoto, as atividades extracurriculares possibilitaram uma aproximação com os demais colegas do curso

Eu fiz amizades mais por causa do grupo de Robótica em si porque a gente tem uma equipe. Eu consegui conhecer pessoas do meu curso, de outros cursos por causa do grupo [...] se eu não estivesse no grupo de Robótica, eu teria um pouco de dificuldade de achar um pessoal na turma, principalmente porque no ead. A gente nem se olha, a gente mal vê que tem outra pessoa na sala direito, então o contato seria bem complicado (F.)

O envolvimento dos estudantes com as atividades não obrigatórias também contribui para uma abertura na visão de mundo e no empoderamento de grupos de estudantes para o enfrentamento de desafios presentes no ambiente universitário, como a desigualdade de gênero ainda manifesta em algumas áreas do conhecimento. O excerto descrito a seguir ilustra o impacto da participação em um coletivo feminista para as mulheres matriculadas em cursos de Ciências Exatas:

2022



tem um coletivo dentro do curso [...] que dá o suporte para todas as mulheres. Eu tive muito suporte delas, elas faziam Meet, chamando todas as meninas que entraram no ano e veteranas de todos os anos possíveis nas reuniões para dar um suporte porque é difícil [...] vêm aqueles comentários chatos que você não sabe lidar ainda mais no ead, tudo pelo computador. Então você fica retraída e o coletivo me ajudou bastante a me soltar mais e me sentir mais confiante dentro do curso. (S.)

A última categoria que emergiu dos dados refere-se à contribuição das atividades não obrigatórias para a ampliação na motivação para permanecerem no curso. Isso se deve visto que o início da graduação é composto por algumas disciplinas consideradas básicas e que, em muitos cursos, não dialogam de maneira tão direta com a área, conforme expresso no excerto *primeira dificuldade foi realizar o curso que eu escolhi. Eu já sou formado em técnico e no âmbito do técnico eu não gostava muito da matemática. Para ser honesto, quando eu entrei na graduação e vi aquela matemática começou a dar um desânimo [...] aí eu entrei pra extra também, [...] que mais me chamava a atenção.*

4. Discussão

Dos resultados destaca-se a participação nas atividades não obrigatórias de ingressantes que acessaram o ensino superior por meio de editais específicos para medalhistas em Olimpíadas Científicas. Mesmo no contexto da pandemia, com a suspensão das atividades presenciais e migração para o ensino remoto emergencial, deve-se reconhecer que as adaptações pedagógicas realizadas pelas instituições de ensino superior e pelos docentes que viabilizaram propostas diferenciadas aos estudantes e possibilitaram o engajamento dos mesmos nessas experiências.

Apesar de não se tratar de um estudo comparativo e ter sido realizado com uma amostra pequena, há de ser considerar que mesmo diante de uma situação adversa como a pandemia, 80% dos participantes desse estudo se engajaram com atividades não obrigatórias. Hipotetiza-se que essa taxa elevada de participação pode estar associada às características de tais estudantes. Isso porque o engajamento com as Olimpíadas Científicas, ainda na educação básica, exige dos alunos uma preparação que extrapola os conteúdos apresentados nas disciplinas regulares. Isso pode ajudar a explicar os interesses de tais públicos em distintas experiências, dialogando com resultados já descritos na literatura (Bowman & Culver, 2018; Griffioen et al., 2018). A participação nas atividades não obrigatórias associa-se a ampliação na motivação dos estudantes para permanecerem no ensino superior, visto que está associada a uma maior satisfação com a experiência acadêmica (Astin, 1993).

Merece destaque que estar envolvido em tais experiências auxiliou os estudantes no enfrentamento dos desafios que estão presentes no primeiro ano. Destacam-se a edificação de relacionamento mais próximo com professores, auxiliando inclusive no suporte acadêmico e a reconstrução da rede de relacionamento com os pares (Casanova et al., 2020). Sabe-se que o suporte dos pares e dos professores é importante no primeiro ano do ensino superior, mas no contexto de ensino remoto, as interações que ocorrem no contexto da sala de aula são limitadas, trazendo implicações para a adaptação dos estudantes (Fior & Martins, 2020). Isso porque as mesmas ocorrem por meio dos filtros das telas e dependem dos recursos tecnológicos de ambas as partes. E mesmo com tais limitações, a participação em atividades não obrigatórias foi um meio bastante promissor na reconstrução da rede de relacionamentos dos calouros.

2022



Soma-se que no presente estudo a participação nas atividades não obrigatórias trouxe impactos positivos ao desenvolvimento dos estudantes, inclusive fornecendo suporte para o enfrentamento dos desafios relacionados ao peso dos estereótipos de gênero na construção da carreira. Assim, distante de desmerecer o papel e a importância das atividades obrigatórias, há que se considerar que a formação acadêmica deve extrapolar os limites da sala de aula, ampliando para um conjunto amplo de experiências (Fior & Mercuri, 2009). Para tanto, o reconhecimento sobre a importância de tais atividades é essencial, mas deve ser somado à viabilização de condições concretas para a ocorrência das mesmas e que inclui, por exemplo, a dedicação de docentes e servidores.

Dentre os limites do estudo está o pequeno número de participantes, sendo restritas as possibilidades de generalização dos resultados. Por sua vez, sugere a importância de um acompanhamento longitudinal de tais ingressantes a fim de serem identificados os impactos a longo prazo, principalmente considerando as particularidades desse público, com altas habilidades em algumas áreas do conhecimento.

Das implicações práticas desse estudo está na construção de propostas pedagógicas que oportunizem aos estudantes a participação em atividades não obrigatórias ou extracurriculares e que viabilizem a presença dos mesmos nestas experiências, por meio da revisão da carga didática obrigatória e do suporte para a realização das mesmas, tais como: espaço físico, recursos materiais e bolsas, além da presença de docentes na orientação das atividades.

Referencias

- Almeida, L.S. et al. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento acadêmico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. Em A.P. Soares et al. *Transição para o ensino superior*. Braga: Conselho Acadêmico da Universidade do Minho.
- Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University. An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0016986220905525>
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowman, N. A., & Culver, K. (2018). When Do Honors Programs Make the Grade? Conditional Effects on College Satisfaction, Achievement, Retention, and Graduation. *Research in Higher Education*, 59(3), 249–272. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9466-y>
- Casanova, J. R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). Dificuldades na adaptação acadêmica e intenção de abandono de estudantes do primeiro ano do Ensino Superior [Difficulties in academic adaptation and intention to drop out of students in the first-year of Higher Education]. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 8(2), 211–228. <https://doi.org/https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>
- Dias, C. E. S. B., Toti, M.C. da, Sampaio, H, Polydoro, S.A.J (2020). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Fior, C. A. (2022). Adaptação ao ensino superior e autoeficácia em universitários medalhistas em Olimpíadas Científicas: um estudo correlacional. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 9(0), 284–301. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8904>
- Fior, C. A., & Martins, M. J. (2020). A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 10, 1–20. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia Da Educação*, 29, 191–215.
- Griffioen, D. M. E., Doppenberg, J. J., & Oostdam, R. J. (2018). Are more able students in higher education less easy to satisfy? *Higher Education*, 75(5), 891–907. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0176-3>

2022



Mayhew, M. J., Rockenbach, A. B., Bowman, N. A., Seifert, T. A., & Wolniak, G. C. (2016). How College Affects Students: 21st Century Evidence that Higher Education Works. Jossey-Bass

Mendaglio, S. (2013). Gifted students' transition to university. *Gifted Education International*, 29(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/0261429412440646>

Veiga, I. P. A. (2000). “Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar?”. Em S. Castanho & M.E.L.M. Castanho (orgs.). *O que há de novo na educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, Papirus.

2022



CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DURANTE O PRIMEIRO SEMESTRE DA GRADUAÇÃO

Thiago Januario Lisboa, PUC-Rio, professorthiagolisboa@gmail.com

Silvia Brilhante Guimarães, PUC-Rio, silvia_brilhante@puc-rio.br

Resumo.

A autoeficácia é um construto formulado no cerne da Teoria Social Cognitiva. De acordo com Bandura (1994, p. 71) ela pode ser definida como “as crenças das pessoas sobre suas capacidades de produzir níveis designados de desempenho que exercem influência sobre eventos que afetam suas vidas”. Deste modo, ao inserirmos o construto de Bandura dentro do contexto educacional do ensino superior, podemos dizer que a crença de autoeficácia acadêmica é a “capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior” (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010, p. 268).

Ao refletirmos sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao longo do Ensino Superior, encontramos na literatura que o começo da graduação é um momento na vida dos estudantes que representa um grande desafio (MOHALLEM, 2016). Isto ocorre por conta de uma série de mudanças na vida acadêmica entre o ensino médio e o superior. As principais mudanças são: horários com maior flexibilidade, professores mais distantes, atividades curriculares menos sequenciadas e apoiadas em materiais didáticos diversificados, nova rotina de estudo e prazos para entrega de trabalhos curtos e por vezes concomitantes (ALMEIDA, 2007; SAMPAIO, 2011; JOLY et al., 2012; MAGALHÃES, 2013).

Além disso, a literatura (ZIMMERMAN; CLEARY, 2006) expõe que a crença de autoeficácia está relacionada tanto com o desempenho acadêmico dos estudantes quanto com o sucesso acadêmico dos estudantes. Os que apresentam maior crença de autoeficácia também apresentam melhor desempenho acadêmico e, seguindo este raciocínio, as chances deles apresentarem resiliência aos desafios impostos e não abandonarem seus cursos acaba sendo maior, alcançando dessa maneira um maior sucesso em sua vida acadêmica. Desta forma, é de suma importância que investiguemos como a crença de autoeficácia acadêmica evolui ao longo do primeiro semestre da graduação.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar como a crença de autoeficácia acadêmica se comporta ao longo do primeiro semestre. A pesquisa foi composta por um estudo longitudinal que apresentou delineamento quantitativo. Ao todo participaram 70 estudantes universitários ingressantes. Eles, após consentirem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, responderam a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Seu objetivo é avaliar as crenças dos estudantes em sua capacidade de executar as tarefas relacionadas a sua formação acadêmica a nível superior.

2022



Os dados coletados, em vista de atender ao objetivo proposto, foram submetidos a análise por meio do software Statistical Package for Social Sciences v.20 (IBM, 2011). Inicialmente, para verificar a normalidade da distribuição do score total e das dimensões, os resultados da AEFS foram submetidos ao teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov*. Foi verificado que parte dos dados era paramétrica e parte não-paramétrica. A partir daí, foi realizado o teste de sinais de Wilcoxon para verificar as diferenças entre as médias nas duas aplicações (dados não-paramétricos) e o teste t pareado (dados paramétricos). A análise dos resultados dos testes realizados mostrou que houve diferença estatisticamente significativa entre as médias apenas da dimensão Autoeficácia Acadêmica. As demais dimensões assim como o total da AEFS não apresentaram diferença significativa. Este resultado indica que os estudantes por si só não foram capazes de aumentar sua crença de autoeficácia acadêmica durante o primeiro período.

Considerando a relação da crença de autoeficácia com o sucesso acadêmico, o resultado encontrado aponta para a necessidade da realização de intervenções que visem estimular a autoeficácia acadêmica dos estudantes visto que, por si só, os estudantes ingressantes não elevaram de maneira significativa sua crença de autoeficácia ao longo do primeiro semestre da graduação. A realização das intervenções pode favorecer a permanência estudantil na graduação de forma a diminuir a evasão universitária.

Palavras-chave: Autoeficácia, Programas de Intervenção, Permanência Estudantil.

1. Introdução

Debruçando sobre estudos acerca das dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante sua trajetória de formação no Ensino Superior, encontramos que o começo da graduação é considerada uma fase crítica na vida dos universitários, sendo considerada um grande desafio (MOHALLEM, 2016). Isto ocorre por conta de uma ruptura entre o modelo da vida acadêmica do ensino médio e o superior. Dentre as mudanças encontradas pelos estudantes ao adentrar o ensino superior, se destacam os horários com maior flexibilidade, professores mais distantes, atividades curriculares menos sequenciadas e apoiadas em materiais didáticos diversificados, nova rotina de estudo e prazos para entrega de trabalhos curtos e por vezes concomitantes (ALMEIDA, 2007; SAMPAIO; POLYDORO, 2012; JOLY et al., 2012; MAGALHÃES, 2013). Acreditamos que vários fatores podem estar envolvidos com a possibilidade do estudante vencer este momento inicial da graduação, dentre eles, a crença de autoeficácia acadêmica.

A autoeficácia é um construto formulado no cerne da Teoria Social Cognitiva. De acordo com Bandura (1994, p. 71), a autoeficácia pode ser definida como “as crenças das pessoas sobre suas capacidades de produzir níveis designados de desempenho que exercem influência sobre eventos que afetam suas vidas”. Deste modo, ao inserirmos o construto da autoeficácia ao contexto educacional do ensino superior, podemos dizer que a crença de autoeficácia acadêmica é a crença na “capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior” (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010, p. 268).

A literatura expõe que a crença de autoeficácia está relacionada ao desempenho acadêmico dos estudantes, essa relação se dá de forma que os estudantes com maior crença de autoeficácia também

2022



apresentam melhor desempenho acadêmico (ZIMMERMAN; CLEARY, 2006). Além dessa relação, esse construto está diretamente ligado à autorregulação da aprendizagem. A autorregulação diz respeito ao “processo pelo qual os indivíduos ativam, orientam, monitoram e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem” (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p. 9). Os estudantes com maiores graus de crença de autoeficácia também são aqueles que apresentam maior autorregulação da aprendizagem (POLYDORO; AZZI, 2009). Sendo assim, esses estudantes conseguem superar com menos dificuldade os obstáculos encontrados durante o período inicial da graduação, diminuindo as chances de abandonarem os seus cursos.

Isto posto, é de suma importância que investiguemos como a crença de autoeficácia acadêmica evolui ao longo do primeiro semestre da graduação, uma vez que, espera-se que este construto apresente variação positiva ao longo da graduação mas não necessariamente durante o primeiro ano, sendo ele considerado o mais crítico (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011; MOHALLEM, 2016). Dessa maneira, o objetivo deste trabalho foi investigar como a crença de autoeficácia acadêmica se comporta ao longo do primeiro semestre da graduação.

2. Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi composta por um estudo longitudinal que apresentou delineamento quantitativo e contou com a participação de 70 estudantes universitários ingressantes de uma universidade particular da cidade do Rio de Janeiro. Considerando o objetivo proposto, foi aplicado um questionário *online* formado pela Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). A AEFS é uma escala do tipo Likert composta por 34 itens com opções de resposta entre 1 (pouco capaz) e 10 (muito capaz). Seu objetivo é avaliar as crenças dos estudantes em sua capacidade de executar as tarefas relacionadas a sua formação acadêmica a nível superior. É dividida em cinco dimensões, a saber: Autoeficácia Acadêmica, Autoeficácia na Regulação da Formação, Autoeficácia em Ações Proativas, Autoeficácia na Interação Social e Autoeficácia na Gestão Acadêmica. Salienta-se que, antes de participar da pesquisa, os participantes consentiram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O questionário foi respondido pelos mesmos respondentes tanto no início do primeiro semestre da graduação (março) quanto no final do semestre (junho).

Os dados coletados foram submetidos a análise por meio do software Statistical Package for Social Sciences v.20 (IBM, 2011). Inicialmente, para verificar a normalidade da distribuição do escore total e das dimensões, os resultados da AEFS foram submetidos ao teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov*. Na sequência, foram realizados testes de sinais de Wilcoxon para os dados não-paramétricos e testes t de amostras pareadas para os dados paramétricos a fim de identificar possíveis diferenças nas médias entre o começo e o final do primeiro semestre da graduação.

3. Resultados

O resultado do teste de *Kolmogorov-Smirnov* para o escore total da AEFS em março foi de $D(70) = .10$, $p = .048$. Por sua vez, as cinco dimensões em março tiveram como resultado $D(70) = .09$, $p = .200$, $D(70) = .10$, $p = .082$ e $D(70) = .09$, $p = .200$, $D(70) = .12$, $p = .006$ e $D(70) = .20$, $p < .001$,

2022



respectivamente. Na aplicação de junho, o teste de *Kolmogorov-Smirnov* apontou um resultado de $D(70) = .08$, $p = .200$ para o total da AEFS. Cada uma das dimensões apresentou como resultado $D(70) = .08$, $p = .200$, $D(70) = .07$, $p = .200$, $D(70) = .09$, $p = .200$, $D(70) = .15$, $p = .003$ e $D(70) = .15$, $p = .001$, respectivamente. Com base nesses resultados, infere-se que os dados relacionados com as dimensões de Autoeficácia Acadêmica, Autoeficácia na Regulação da Formação e Autoeficácia em Ações Proativas são paramétricos. Por outro lado, os dados referentes ao escore total da AEFS e as dimensões Autoeficácia na Interação Social e Autoeficácia na Gestão Acadêmica são não-paramétricos. A partir do resultado encontrado, foram realizados testes de sinais de Wilcoxon para os dados não-paramétricos e testes t de amostras pareadas para os dados paramétricos os quais podem ser visualizados nas Tab. 1 e Tab.2, respectivamente.

Tabela 1 - Comparação da autoeficácia acadêmica pelos participantes no início e no final do primeiro semestre letivo (dados não-paramétricos).

Medidas	Média	Z	p	Ranks	N
Autoeficácia na Interação Social(março)	8,19	-1,79	0,074	Negativos	27
				Positivos	39
Autoeficácia na Interação Social (junho)	8,45			Empates	4
Autoeficácia na Gestão Acadêmica (março)	8,57	-0,18	0,861	Negativos	24
				Positivos	25
Autoeficácia na Gestão Acadêmica (junho)	8,60			Empates	21
Total AEFS (março)	7,99	-1,44	0,150	Negativos	30
				Positivos	40
Total AEFS (junho)	8,09			Empates	0

Fonte: elaborada pelos autores.

Ao analisarmos os resultados dos testes de sinais de Wilcoxon da Tab. 1 percebemos que eles não mostraram diferença significativa no escore total da AEFS ao longo do primeiro semestre ($Z = -1.44$, $p = .150$). Eles também não apontam que há diferença significativa na média da dimensão Autoeficácia na Interação Social da AEFS durante o primeiro semestre da graduação ($Z = -1.79$, $p = .074$) e na média da dimensão Autoeficácia na Gestão Acadêmica da AEFS entre o começo e o final do primeiro semestre letivo ($Z = -0.18$, $p = .861$).

Os resultados da dimensão Autoeficácia na Interação Social indicam que os estudantes não se sentiram mais ou menos capazes de se relacionar com seus colegas e professores tanto para fins acadêmicos quanto para fins sociais ao longo do primeiro semestre. Eles também não apresentaram alterações significativas quanto à percepção em sua capacidade de planejamento e execução dos prazos em suas tarefas acadêmicas, o que foi mensurado na dimensão Autoeficácia na Gestão

2022



Acadêmica. Por fim, não apresentaram variações em sua crença de autoeficácia acadêmica como um todo.

Tabela 2 - Comparação da autoeficácia acadêmica pelos participantes no início e no final do primeiro semestre letivo (dados paramétricos).

Medidas	Média	df	t	p
Autoeficácia Acadêmica (março)	8,15	69	-1,974	0,052
Autoeficácia Acadêmica (junho)	8,30			
Autoeficácia na Regulação da Formação (março)	7,76	69	0,609	0,545
Autoeficácia na Regulação da Formação (junho)	7,69			
Autoeficácia em Ações Proativas (março)	7,63	69	0,199	0,843
Autoeficácia em Ações Proativas (junho)	7,61			

Fonte: elaborada pelos autores.

A análise dos testes t de amostras pareadas da Tab. 2 mostrou que há diferença significativa no escore da dimensão Autoeficácia Acadêmica da AEFS entre o início e o final do primeiro semestre da graduação ($t(69) = -1.97$, $p = .052$, $d = .23$). No que diz respeito às dimensões Autoeficácia na Regulação da Formação e Autoeficácia em Ações Proativas, o resultado aponta que não há diferença significativa entre o início e o final do primeiro semestre da graduação ($t(69) = .61$, $p = .545$) e ($t(69) = .20$, $p = .843$), respectivamente.

Os resultados encontrados indicam que, com base nas vivências acadêmicas do primeiro semestre da graduação, os estudantes apresentaram aumento na média do escore apenas da dimensão Autoeficácia Acadêmica. Essa dimensão está relacionada com a crença que os estudantes apresentam sobre a sua capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo ministrado. Por outro lado, nas demais dimensões da AEFS, assim como no escore total, os estudantes não tiveram diferenças significativas de média entre o início e o final do primeiro semestre. Também é possível inferir, com base nos resultados encontrados na dimensão Autoeficácia na Regulação da Formação, que os estudantes não apresentaram variações significativas no que diz respeito à confiança que eles possuem em si mesmo para estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações ao longo de sua trajetória acadêmica. De acordo com os resultados da dimensão Autoeficácia em Ações Proativas, os estudantes não apresentam um aumento ou uma diminuição em sua crença de serem capazes de aproveitar as oportunidades ao longo do processo de formação assim como não perceberam uma variação na sua capacidade de atualizar os seus conhecimentos e promover melhorias institucionais.

É possível que este resultado esteja associado com uma gama muito vasta de fatores, entre eles: os estudantes podem ter entrado na universidade com uma crença elevada em sua capacidade devido a

2022



sua aprovação no vestibular e ao se depararem com a realidade do ensino superior encontraram um cenário mais difícil do que esperavam.

4. Discussão

A ausência de melhoria na crença de autoeficácia dos estudantes ao longo do primeiro semestre da graduação deve ser motivo de preocupação entre professores e corpo pedagógico das instituições de ensino, pois como afirmam Zimmerman e Cleary (2006), quanto maior a crença de autoeficácia do aluno, melhor o desempenho acadêmico. É possível que este resultado esteja associado a uma gama muito vasta de fatores, entre eles: os estudantes podem ter entrado na universidade com uma crença elevada em sua capacidade devido a sua aprovação no vestibular e ao se depararem com a realidade do ensino superior, encontraram um cenário mais difícil do que esperavam. Entretanto, buscando a promoção de um ambiente mais propício ao sucesso acadêmico que pode levar a um aumento na permanência estudantil e, consequentemente, uma diminuição das taxas de evasão universitária, faz-se necessário buscar medidas efetivas.

Dentre essas medidas, a adoção de programas de intervenção tem se mostrado efetiva para a promoção da autorregulação da aprendizagem e da crença de autoeficácia, uma vez que os construtos apresentam relação de reciprocidade. Salgado, Polydoro e Rosário (2018), após a realização de um programa de intervenção com estudantes ingressantes, encontraram um incremento na crença de autoeficácia dos estudantes. Visto que, por si só, os estudantes ingressantes não elevaram de maneira significativa sua crença de autoeficácia ao longo do primeiro semestre da graduação e considerando que há uma relação entre a crença de autoeficácia e o sucesso acadêmico, a realização de intervenções que tenham como premissa estimular a autorregulação da aprendizagem, podem elevar a autoeficácia acadêmica dos estudantes. Dessa forma, este tipo de ação precisa deixar de ser realizado pelas instituições de ensino de maneira pontual e passar a incorporar o currículo das instituições de ensino (SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018).

Além da realização de intervenções, é necessário pensar na promoção de outros tipos de ações institucionais, incluindo também as práticas docentes e assistência por parte dos núcleos de apoio aos estudantes. Essas ações devem ter como objetivo fomentar a crença de autoeficácia dos estudantes. Uma atividade que pode funcionar é a realização de programas de tutoria, em duplas ou em grupo. Apesar de não ser comum no Brasil, esse tipo de ação ocorre com certa frequência em outros países apresentando bons resultados (BETANCUR; VERGARA, 2021; FARIAS et. al, 2021). Os participantes relataram que o programa de tutoria facilitou a adaptação ao ensino superior. Além disso, informaram que os encontros de tutoria foram benéficos no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem. Salienta-se que não apenas os estudantes ingressantes relataram apresentar uma experiência positiva durante o programa de tutoria. Os tutores que são estudantes de períodos mais avançados também realizaram relatos positivos acerca desse tipo de experiência.

De acordo com Bandura (2001), a construção da crença de autoeficácia ocorre por meio de quatro fontes distintas de informação: experiência direta - baseada nos resultados oriundos das experiências do próprio indivíduo -, experiência vicária - relacionada com a capacidade do indivíduo aprender com as experiências vividas por outras pessoas -, persuasão social - relacionada com as situações nas quais o ambiente social é o responsável pelo indivíduo ter a percepção de que é capaz para realizar uma

2022



determinada ação - e, por fim, o estado físico e o estado emocional. Dessa forma, a interação com colegas de outros semestres pode ter um efeito positivo, dado que essa relação social pode interferir tanto na experiência vicária, quanto na persuasão social dos estudantes ingressantes, fomentando o desenvolvimento da sua crença de autoeficácia acadêmica.

5. Conclusão

Diante do exposto, consideramos que os resultados da aplicação da AEFS podem ser usados para o desenvolvimento de atividades que contemplem as diferentes dimensões da crença de autoeficácia acadêmica. Um primeiro passo em direção às ações efetivas, é compreender quais são as principais inseguranças dos estudantes e, para isso, a escala pode subsidiar informações.

Cabe ressaltar como limitação do presente estudo que ele está relacionado com a aplicação de um instrumento de autorrelato (AEFS). Desse modo, o que foi avaliado foi a percepção de capacidade em organizar e executar as ações necessárias para a realização de tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior e não a capacidade em si. Além disso, sugerimos a realização de novos estudos que englobam estudantes de outros países e realizem ações que objetivem promover a crença de autoeficácia dos estudantes ao longo do primeiro ano da graduação.

A permanência universitária é uma temática de suma importância dentro do campo educacional uma vez que o Brasil apresenta taxas elevadíssimas de evasão universitária. Logo, é necessário que esforços sejam empreendidos a fim de combatê-la. Nesse sentido, acreditamos que um dos caminhos é justamente fomentar a crença de autoeficácia acadêmica dos estudantes, em especial, daqueles que estão ingressando no ensino superior.

Referências

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*. R. Ramachaudran.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Boruchovitch, E., & Gomes, M. A. M. (2019). Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?. Editora Vozes.
- Farías, J., Moya, C., Suid, N., & Santelices, B. (2021). Evaluación de resultados de las tutorías académicas grupales y de apoyo personalizado: una contribución a la permanencia estudiantil en la educación superior. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3416>
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. (2011). Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: teoria e prática*, 13(1), 75-88.
- IBM Corp. Released (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Joly, C. R. A., Dias, A. S., Almeida, L. S., & Franco, A. (2012). Autorregulação na Universidade. II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos". Braga: Universidade do Minho.
- Magalhães, M. O., (2013). Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. *Revista brasileira de orientação profissional*, 14(2), 215-226.
- Mohallem, R. M. M. (2016). Estratégias de aprendizagem em universitários: avaliação e intervenção.
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da educação*, (29).

2022



Polydoro, S. A., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278.

Salgado, F. A. D. F., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. (2018). Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da educação superior. *Psico-USF*, 23, 667-679.

Sampaio, R. K. N., Polydoro, S. A. J., & de Fonseca Rosário, P. S. L. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, (42).

Vargas Betancur, A., & Candia Vergara, C. (2021). Programa de Acompañamiento Voluntario a Estudiantes de Primer Semestre. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3414>.

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 45-69.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

2022



DINAMIZANDO PROCESOS HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CIEGOS EN UN DEPARTAMENTO DE MÚSICA

*Hadith Milena Escalante Barrientos, Universidad de Antioquia, hadith.escalante@udea.edu.co
Leandro Ceballos Henao, Unilasallista – Universidad de Antioquia, leandro.cebillos@udea.edu.co*

Resumen.

La presente investigación tiene como finalidad sistematizar la experiencia de un departamento de música al emprender procesos hacia la educación superior inclusiva con el fin de garantizar el proceso de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes ciegos en los programas de música. En la investigación se da voz a los participantes del proceso: docentes, administrativos, tíflogo, practicante y estudiantes. Se busca recopilar las prácticas, acciones, aprendizajes y retos en el proceso.

La novedad e importancia de la presente investigación se da precisamente por la necesidad de generar nuevos espacios, materiales y discursos sobre la accesibilidad universal a la música para las personas ciegas, hablando del material musical como métodos y partituras y los procesos pedagógicos, didácticos, curriculares e incluso administrativos dentro de las universidades.

Este proceso se desarrolló mediante una metodología de carácter cualitativo con un enfoque hermenéutico o interpretativo, que busca dar sustento al conocimiento desde una mirada integral y holística. “La investigación interpretativa representa una de las tendencias contemporáneas más reveladoras para el entendimiento del significado de los hechos sociales, culturales, jurídicos, arqueológicos, etnográficos, médicos, psicológicos o educativos.” (Gutiérrez, 2009).

El enfoque hermenéutico o interpretativo busca comprender las relaciones, los contextos, las situaciones sociales por medio del trabajo directo por parte del investigador con los sujetos que hacen parte de la investigación para comprender claramente sus realidades. (Galeano 2004).

Se recurre a la a/r/tografía ya que en palabras de González García (2020) busca mejorar las prácticas, analizar y comprender desde diferentes miradas para aportar e influir en las experiencias de otros. Se conjuga entonces teoría y práctica para dar sentido a las voces y a la experiencia para luego interpretar estos procesos y dar paso a nuevos aprendizajes.

Después de sistematizar la experiencia en procesos de educación superior inclusiva para estudiantes ciegos se concluye que es fundamental seguir formando a los docentes en procesos inclusivos, generar acciones afirmativas encaminadas a disminuir las brechas existentes entre personas con y sin discapacidad visual, generar ajustes razonables de tipo tangible e intangible y fundamentalmente dar el lugar a la musicografía braille como elemento indispensable en el proceso de autonomía, independencia y equidad dentro de la formación integral de un músico ciego.

Palabras Claves: Educación Superior Inclusiva, Música y Discapacidad Visual, Musicografía Braille, Permanencia.

2022



1. Introducción

La educación superior inclusiva es un reto latente para las universidades latinoamericanas, ya que se deben generar acciones afirmativas y ajustes razonables para garantizar el ingreso, permanencia y graduación de estudiantes con discapacidad. Según lo estimado por la Organización Mundial para la Salud (OMS) citada por Brusi (2015) “cerca de 314 millones de personas en el mundo presentan discapacidad visual, debido a enfermedades oculares o a errores de refracción no corregidos. De estas personas, 45 millones son ciegos y el 90% vive en países con ingresos bajos”. Teniendo en cuenta esta realidad se adelantan a nivel mundial acciones encaminadas a la accesibilidad universal, en el caso de Colombia existe normativa vigente que apunta a acompañar integralmente a las personas con discapacidad (Ley 1818 de 2013).

Las universidades no pueden quedarse atrás en este empeño de conseguir procesos inclusivos, así es como en la Universidad de Antioquia recibe y gradúa personas ciegas desde hace más de treinta años, pero, no es el caso del departamento de música, que solo hasta el 2019 por primera vez reciben un estudiante ciego en el pregrado en música después de realizar los ajustes razonables pertinentes en sus procesos de admisión.

Uno de los ajustes antes mencionados fue implementar la musicografía braille en el examen de admisión, acción que posibilitó que el estudiante ciego pudiera presentar la prueba en igualdad de condiciones, lo que dio como resultado el ingreso al programa académico. A partir de ese momento, fue necesario transformar prácticas y culturas al interior del departamento de música para garantizar también la permanencia y procurar la futura graduación del estudiante y dejar capacidad instalada para futuros aspirantes ciegos a los programas de música.

Partiendo de esta realidad se da inicio a la presente investigación que busca sistematizar la experiencia y dar voz a las prácticas y procesos adelantados en el departamento de música. Eventualmente, da a conocer un antes y un después que el departamento ha encaminado, en palabras de Jara la sistematización “es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo”. (Jara, 1998, p.10).

Debido a que el departamento debía repensarse para acompañar de una manera integral al nuevo estudiante, es así como se evidencia la necesidad de que los docentes estén en constante sensibilización, aprendizaje y capacitación para poder asegurar un mejor desempeño, contar con los espacios, ajustes razonables y flexibilización curricular necesaria dentro del aula, asegurando una permanencia de las personas con discapacidad visual. Una de las estrategias implementadas fue la musicografía braille, pues hace un gran aporte a los procesos de aprendizaje de las personas con discapacidad visual, esta les permite por medio del sistema háptico, palpar la música para así sacarla del papel, llevarla al instrumento y a una total manifestación de la música. Por esta razón dentro del proceso de investigación se empieza a crear material musicográfico donde se incluyan métodos, partituras de obras y canciones que le permitan a los músicos ciegos tener una mayor accesibilidad a la información y autonomía en los procesos.

2022



2. La pregunta de investigación

¿Cómo dinamizar el enfoque de educación inclusiva en el Departamento de música de la Universidad de Antioquia para aportar a una formación musical integral a las personas con discapacidad visual?

3. Ruta metodológica

Este proceso se desarrolló mediante una metodología de carácter cualitativo con un enfoque hermenéutico o interpretativo, que busca dar sustento al conocimiento desde una mirada integral y holística. “La investigación interpretativa representa una de las tendencias contemporáneas más reveladoras para el entendimiento del significado de los hechos sociales, culturales, jurídicos, arqueológicos, etnográficos, médicos, psicológicos o educativos.” (Gutiérrez, 2009).

El enfoque hermenéutico o interpretativo busca comprender las relaciones, los contextos, las situaciones sociales por medio del trabajo directo por parte del investigador con los sujetos que hacen parte de la investigación para comprender claramente sus realidades. (Galeano 2004).

La experiencia surge como resultado del trabajo de grado de una estudiante de Licenciatura en Música y el tiflólogo de la Universidad y asesor del trabajo de grado, quienes tenían la tarea de dinamizar los procesos hacia la educación inclusiva y a su vez emprendieron la tarea de sistematizar la experiencia, usando técnicas como: entrevistas, observación participante, técnicas interactivas y especialmente se recurre a la a/r/tografía ya que en palabras de González García (2020) busca mejorar las prácticas, analizar y comprender desde diferentes miradas para aportar e influir en las experiencias de otros. Se conjuga entonces teoría y práctica para dar sentido a las voces y a la experiencia para luego interpretar estos procesos y dar paso a nuevos aprendizajes.

Dentro de la ruta metodológica se usaron técnicas como entrevistas, realizadas a docentes y administrativos del departamento de música que tenían una relación directa con el estudiante ciego. El objetivo era reconstruir una línea de base sobre los procesos adelantados y así plantear acciones acordes a la realidad y el contexto. Parte de la sistematización se dio por medio de los apoyos específicos y acompañamiento realizados al estudiante ciego, lo que dio como resultado unos relatos que fueron posteriormente analizados y triangulados con referentes teóricos y lineamientos de educación superior inclusiva. Se realizaron además técnicas interactivas como talleres, dirigidos a docentes y estudiantes sin discapacidad que interactúan de forma directa e indirecta con el estudiante ciego o con el material musicográfico. Por último, desde la a/r/tografía y la creación de material accesible por medio de la musicografía braille mostró el equilibrio en el rol de los maestros, artistas, investigadores.

Las categorías analíticas fueron: la discapacidad visual, entendida como la anulación completa o parcial de la visión, una es conocida como ceguera y la otra como baja visión; Las personas con ceguera no reciben ninguna información visual; muchas veces, los médicos las diagnostican como NPL (no percepción de la luz) (Bustos, 2014), dentro de la discapacidad visual podemos encontrar varios tipos de enfermedades que pueden causar la ceguera como: las cataratas, retinopatía diabética, glaucoma, desprendimiento de retina, tracoma o enfermedades de tipo hereditario como distrofias retinianas, cataratas bilaterales o uveítis.

2022



Esto refleja la igualdad de condiciones cognitivas en las que se puede encontrar una persona con discapacidad visual o en este caso un estudiante frente a uno que no la posee, demostrando que, aunque existe una disminución considerable en el reconocimiento espacial, su capacidad de desarrollo háptico aumenta a niveles más altos.

Asimismo, la educación inclusiva y la educación musical inclusivas juegan un papel importante, ambas se permean una a la otra. La educación inclusiva, “trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas” (Franco, 2017). El eje fundamental de la educación inclusiva es fortalecer el componente humano, de manera que los estudiantes en este caso, con discapacidad visual cuenten con los elementos necesarios para formarse no solamente musical sino también humanamente.

Otra categoría central es la musicografía braille, creada por Luis Braille después de crear el sistema braille y gracias a recibir formación musical logra desarrollar y crear un sistema de notación musical especial para personas ciegas, ahora conocido como musicografía braille. Por tanto, encontramos que la musicografía braille es fundamental en estos procesos, ya que le permite a la persona ciega tener un amplio conocimiento de todo un lenguaje musical. (Elissalde, E. 1987).

El proceso sistematizado que dio paso a los aprendizajes tuvo varias líneas de acción: acompañamiento directo al estudiante con discapacidad para generar apoyos y ajustes razonables, talleres formativos a docentes del departamento de música, talleres de sensibilización y clases de musicografía braille a estudiantes, asesorías al equipo administrativo y creación de material accesible por medio de la musicografía braille. Estos procesos se registraron y se analizaron dando respuesta a los objetivos de investigación y a su vez a las necesidades del contexto.

4. Resultados

En el proceso de reconstrucción del camino que ha tenido el departamento, podemos evidenciar que los docentes han mostrado apertura y han implementado las dinámicas de la educación inclusiva, han comprendido que dentro de sus aulas es necesario realizar ajustes razonables. Es importante que las capacitaciones y sensibilizaciones se sigan realizando para generar una mayor conciencia de los procesos inclusivos.

Se reconoce la apuesta de administrativos y docentes del departamento de música por encontrar caminos para que todos puedan ser y estar en las aulas de música, generando espacios y ambientes adecuados para que las personas ciegas se sientan acompañadas en su proceso de aprendizaje.

Es fundamental continuar creando material musicográfico como apuesta para la accesibilidad universal, generando mayor autonomía e independencia de los músicos ciegos que están y los que futuramente ingresen al departamento. Además, generar la capacidad instalada para que docentes y estudiantes sin discapacidad reconozcan e interactúen con este tipo de material.

Al finalizar el proceso de sistematización se evidencia de manera tangible el aumento en el material musicográfico al servicio del estudiante ciego y los docentes del departamento. Gracias a las encuestas y entrevistas realizadas se puede constatar que las acciones emprendidas dejan como

2022



resultado capacidad instalada en el departamento para garantizar proceso de ingreso, permanencia y futura graduación de estudiantes de música con discapacidad visual.

5. Conclusiones

Después de sistematizar la experiencia en procesos de educación superior inclusiva para estudiantes ciegos se concluye que es fundamental seguir formando a los docentes en procesos inclusivos, generar acciones afirmativas encaminadas a disminuir las brechas existentes entre personas con y sin discapacidad visual, generar ajustes razonables de tipo tangible e intangible y fundamentalmente dar el lugar a la musicografía braille como elemento indispensable en el proceso de autonomía, independencia y equidad dentro de la formación integral de un músico ciego.

Garantizar una educación musical de calidad como pilar fundamental que integra e incorporar los distintos mecanismos de enseñanza que funcionan como una estrategia de aprendizaje para las personas con discapacidad visual, es importante que los docentes tengan capacitaciones y sensibilizaciones en el devenir de cada experiencia con una persona con discapacidad visual donde se le dé claridad y orientación en cuanto a normativas, acompañamiento integral y especialmente sobre el manejo y uso de la musicografía braille.

Es evidente la necesidad y pertinencia de la construcción y creación de material musicográfico dentro del departamento, donde se haga una transcripción muy leal a lo que el compositor desea. El papel del tiflólogo y su acompañamiento dentro de la carrera debe ser constante y permanente pues, aunque se cuente con docentes formados y capacitados en procesos inclusivos, la persona ciega necesita ese acompañamiento para que le permita un mayor desenvolvimiento en los cursos, una mejor experiencia en su vida universitaria, un óptimo acercamiento a la música y en generar una disfrutable permanencia.

Referencias

- Arias-Urbe, J., Llano-Naranjo, Y., Astudillo-Valverde, E., & Suárez-Escudero, J. C. (2020). Caracterización clínica y etiología de baja visión y ceguera en una población adulta con discapacidad visual. *Revista Mexicana de Oftalmología*, 92(4). <https://doi.org/10.24875/rmo.m18000033>
- Bonilha, F., & Carrasco, C. (2008). O papel da biblioteca como espaço de disseminação da musicografia Braille: uso de ferramentas tecnológicas na produção de partituras para cegos. *Revista ACB: Biblioteconomia Em Santa Catarina*, 13(1).
- Briceño, M. (2017). Tesis doctoral Aplicaciones tecnológicas para el aprendizaje musical, el desarrollo de la creatividad individual y aplicaciones musicoterapéuticas en usuarios con diversidad funcional.
- Brusi, L., Argüello, Lady, Alberdi, A., Bergamini, J., Toledo, F., Mayorga-Corredor, M. T., Rodríguez, M. F., Figueroa, L. F., López, Y., Medrano, S., Díaz, A., Chavarria, A., Chacón Voloshena, R., Alfonso, C., Rodríguez, S., Chacón, J. P., Chacón, C., Mojica, A., Gené Sampedro, A., ... Muñoz, J. M. (2015). Informe de la salud visual y ocular de los países que conforman la Red Epidemiológica Iberoamericana para la Salud Visual y Ocular (REISVO), 2009 y 2010. *Ciencia & Tecnología Para La Salud Visual y Ocular*, 13(1). <https://doi.org/10.19052/sv.2961>
- Bustos, J. (2014) Bogotá, una ciudad que no ve por sus invidentes. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cano, V. (2016). Inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de Medellín.
- Chaves Giesteira, A. Zattera, V. Godall, P. (2013). La Enseñanza de la música para personas con discapacidad visual. *CienciaUAT*, 2(2).

2022



Congreso de Colombia. (2013). Ley estatutaria 1618 de 2013 Minsalud. Minsalud, 2013 (febrero 27).

Da Silva, L. (2013). O uso do software Musibaille no processo de ensino-aprendizagem musical de alunos com deficiência visual: da transcrição à utilização pedagógica.

Elissalde, E. (1987). Un joven llamado Braille. Montevideo-Santa Ana

Franco, G. G. (2017). "El alumno con discapacidad visual en la inclusión educativa". Santamaría.

Galeano, E. (2009). Investigación cualitativa. Estado del arte. Medellín: Universidad de Antioquia.

González-García, R. (2020). La A/R/Tografía como perspectiva metodológica inicial en programas de mediación artística basados en Arteterapia. Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística Para La Inclusión Social, 15. <https://doi.org/10.5209/arte.64935>

Gutiérrez, J. P. (2009). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. México.

Jara, Oscar. (1998) Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes. Aportes. Dimensión Educativa. Santafé de Bogotá, No. 44.

Sánchez, L., & Muñoz, P. (2020). La formación de alumnado con discapacidad visual en el marco de los conservatorios de música en España. Revista electrónica Complutense de investigación En educación Musical, 17, 49–62. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.66689>

Pérez Valderrama, M. (2020). Aportes de la educación musical a las personas con discapacidad visual en la promoción de la autodeterminación. Ricercare, (13), 3–25. <https://doi.org/10.17230/ricercare.2020.13.1>

2022



EL ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN, PROGRESO Y PERMANENCIA - CASO PRÁCTICO UNIVERIDAD ARTUTOR PRAT.

Camilo Ignacio Muñoz Baro, Universidad Arturo Prat, camilomunoz@unap.cl

Claudia Andrea Pool Cobos, Universidad Arturo Prat, cpool@unap.cl

Caren Alicia Mellado Muñoz, Universidad Arturo Prat, camellado@unap.cl

Resumen.

El programa de acceso a la educación superior (PACE), busca promover la equidad en el acceso mediante mecanismos que contrapesen el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos, facilitando el progreso y titulación de los estudiantes que ingresan a la educación terciaria, a través de acciones permanentes de acompañamiento y apoyo. A continuación, se dará a conocer la realidad del trabajo que se lleva a cabo como Programa PACE en la Universidad Arturo Prat (UNAP), desde su componente de Acompañamiento En La Educación Superior (AES), a través de sus subcomponentes de Acompañamiento Académico y Psicoeducativo.

El objetivo principal como componente AES es el facilitar el progreso y permanencia de los y las estudiantes que acceden a la Educación Superior a través del Programa, por medio del diseño e implementación de acciones de acompañamiento integral en la educación superior, en sus primeros dos años de formación para facilitar el progreso y permanencia, por intermedio de la implementación de dispositivos que respondan a necesidades académicas y psicoeducativas de los y las estudiantes del Programa, resguardando siempre que ninguno sea excluido de su participación respecto de las actividades propias del Programa sin justificación razonable, en particular, cuando se funden en motivos tales como nacionalidad, raza, orientación sexual, identidad de género, enfermedades, embarazo o encontrarse en situación de discapacidad.

Todo lo anterior enmarca el desarrollo para la generación de estrategias de un acompañamiento integral dentro del componente AES, considerando el diseño e implementación de dispositivos de acompañamiento académico sistemático para los estudiantes, considerando el apoyo de tutores pares para el desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y el acompañamiento de tutores académicos para necesidades de nivelación que atribuyan además a prevenir situaciones de abandono, garantizando orientación en el ámbito psicoeducativo y derivación a instancias correspondientes. En particular las labores de acompañamiento académico se enlazan directamente desde el diagnóstico de actividades curriculares denominadas críticas presentes en las carreras impartidas en las carreras de Pregrado y Técnico De Nivel Superior, entendemos como Actividad Curricular Crítica (ACC) como aquella que presenta la mayor tasa de reprobación promedio en los últimos 5 años en el semestre lectivo. Este tipo de acompañamiento se cumple a través clases estilo mentorías, espacio enfocado en resolver dudas, realizar reforzamiento y/o asesoría disciplinaria de las diferentes unidades académicas presentes en los programas curriculares, junto con talleres y/o cursos sobre los temas específicos y

2022



requeridos por los propios estudiantes quienes evidencian sus necesidades para el mejoramiento de las competencias específicas y académicas de trabajo para ser desarrollados por las y los tutores. En complemento con el acompañamiento académico, el acompañamiento psicoeducativo trabaja fuertemente temas relacionados con la prevención, orientación y el desarrollo de habilidades estructurales y/o emocionales del estudiante, de esta forma dentro del Programa PACE – UNAP se ha desarrollado la figura de la Tutoría PAR, acompañamiento enfocado en actividades orientadas a fortalecer las habilidades que potencien la retención, como aprender a aprender, incorporar las emociones a los espacios de aprendizaje, pedir ayuda, trabajo y colaboración en equipo, tolerancia a la frustración, desenvolvimiento autónomo, competencias transversales que complementan la formación profesional del estudiantes, logrando así disminuir las probabilidades de abandono. El rol del tutor es fundamental en las actividades de acompañamiento, puesto que ellos/as son quienes logran generar el vínculo emocional, alcanzando a elaborar un grado de confianza que les permite mantener vías de comunicación expeditas, sosteniendo el lazo que se desarrollará con el estudiantado.

Palabras Claves: Acompañamiento Académico, Acompañamiento Psicoeducativo, Permanencia, Tutoría.

1. Introducción

En el mundo de hoy el rol principal de la universidad debe trascender desde su medio interno y autónomo, hacia una posición abierta a influencias externas, desde una relación recíproca, abierta a contantes espacios de retroalimentación con el medio. Bajo esta lógica, la responsabilidad de las instituciones de educación superior (IES) adquiere dos connotaciones; la primera se refiere al logro de la eficiencia en el cumplimiento de las funciones, lo que se denomina gestión de la calidad universitaria, y en segunda línea hacer énfasis en el cumplimiento de las funciones en el marco de los requerimientos y de la dinámica de la sociedad, lo que se define como pertinencia (Bernal & Rivera, 2011), de lo anterior se entiende que la responsabilidad social universitaria es una realidad inherente a la naturaleza. En este contexto, entenderemos como responsabilidad social a la exigencia ética de las IES, en la medida en que provocan impactos en la sociedad. En efecto se concuerda que las universidades cumplen con una responsabilidad social a través de la formación académica que brinda a sus estudiantes, la generación de nuevo conocimiento, la proyección social o extensión; en específico cuando esta abarca sectores socialmente vulnerables a mediante programas de acceso especiales.

El “Programa De Acceso A La Educación Superior” (PACE), es un programa que busca permitir el acceso a la educación superior a estudiantes de enseñanza media destacadas y destacados, provenientes de contextos vulnerables, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanente, y el aseguramiento de cupos, por parte de las 29 instituciones de educación superior participantes del programa, teniendo como objetivos principales el asegurar la preparación de las y los estudiantes de sectores vulnerables que cursan III y IV medio en alguno de los establecimientos educacionales PACE y a su vez Asegurar el acceso y el acompañamiento académico y psicoeducativo de las y los estudiantes PACE que resulten habilitados y se matriculen en alguna de las instituciones de educación superior PACE en convenio. Este programa nace como remedial a los altos índices de deserción evidenciados en los primeros años de educación superior y a su vez como una medida de

2022



política pública que busca apalejar los costos que monetarios que estos generan, se estima que el costo de la deserción en Chile corresponde a un 23,5% del gasto que realiza el Estado en educación superior (Saavedra, 2021).

La deserción universitaria es un término amplio que describe, en resumidas cuentas, el concepto cuantitativo de la comparación numérica de la matrícula menos el número de egresado al final del año lectivo, sin embargo, lo anterior no posee ningún efecto cualitativo si no se comprende que detrás de ese indicador o factor numérico existe una persona. Es por ello por lo que hoy en día para lograr la permanencia del estudiante en la educación superior es importante el poder generar la identificación de las causas que motivan la deserción de los y las estudiantes que ingresan a las carreras universitarias (Salcedo, 2020). Diferentes enfoques teóricos afirman que los factores de deserción estudiantil varían según sus atributos, ya sean psicológicos, sociológicos, organizacionales e interaccionales siendo este último uno de los principales ya que enfatiza en los aspectos personales del propio estudiante. Entendiendo que el factor de deserción a nivel nacional corresponde al rendimiento académico (Gallegos et al, 2018), se hace pertinente entonces el atender las variables directas e indirectas que atañan a este durante el proceso formativo de los y las estudiantes de nuevo ingreso, en específico aquellos pertenecientes al programa PACE de la Universidad Arturo Prat (UNAP), quienes como ya ha sido mencionado provienen de sectores socialmente vulnerables y localidades alejadas de campus central de la institución.

El Programa PACE – UNAP desempeña dos ejes fundamentales dentro del rol de la formación integral del estudiante a través de sus componentes de Preparación En Enseñanza Media (PEM) y Acompañamiento En La Educación Superior (AES). Este último es el eje encargado de monitorear y generar mecanismos de acompañamientos integrales que ponderen no sólo a la permanencia de los y las estudiantes, sino que además a la responsabilidad social de la generación de un grato proceso de formación profesional, impidiendo que variables extrínsecas e intrínsecas afecten el desempeño académico del estudiante.

El componente AES del programa PACE – UNAP en conjunto con la Unidad De Apoyo Al Aprendizaje Estudiantil (UNIA) de la UNAP trabajan en el diseño e implementación de acciones de acompañamiento para sus dos primeros años de formación facilitando su progreso y permanencia en la institución. Estas acciones buscan responder necesidades tanto académicas como psicoeducativas facilitando la integración y la evolución del estudiante, que se va observando a través del monitoreo y seguimiento que realizan los diferentes actores claves del proceso.

2. Acompañamiento Integral

Conceptualmente hablando se entiende que el objetivo general de todo programa de acompañamiento y de acción tutorial es el mejoramiento de los indicadores de permanencia y aprobación de los y las estudiantes de educación superior (Venegas & Espinoza, 2021), mediante diferentes mecanismos de acompañamiento se evidencian los múltiples factores de deserción y se trabaja de forma individual con el estudiante, para cimentar su proceso formativo universitario de forma eficiente y eficaz, mejorando de esta forma la permanencia estudiantil. El Componente AES desde el año 2019 ha implementado una metodología de trabajo que busca integrar variables académicas y psicoeducativas a través de un acompañamiento integral realizado por un tutor PAR que apoya las áreas disciplinares

2022



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.

El tutor/a es quien se encarga de orientar, asesorar y acompañar al estudiante 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.

2.1 Diagnóstico Actividades Curriculares Críticas

Se ha dejado en claro que dentro de las razones por las cuales un estudiante decide abandonar o continuar sus estudios corresponden a razones netamente motivacionales y expectativas, es en este sentido que el rendimiento académico del estudiante durante sus primeros años es vital para su decisión, se puede afirmar que las razones que motivan a los estudiantes para desertar corresponde al rendimiento (González & Uribe, 2002), 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 5 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.

2.2 Formación Del Tutor y Tutora

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, siendo el foco principal acompañar a los y las estudiantes de niveles iniciales potenciando su aprendizaje disciplinario, generando hábitos de estudios y entregando herramientas que disminuyan la ansiedad que presenta el proceso de transición al que se ven enfrentados los y las estudiantes de nuevo ingreso, fortaleciendo su desempeño académico y bienestar emocional.

El objetivo de la Escuela de formación de Tutoras, Tutores y Ayudantes es formar estudiantes mediadores con fortalezas en estrategias de aprendizaje que tienen directa relación con el rol del tutor académico y tutor par. Generar un ambiente activo participativo que logre desarrollar el potencial

2022



cognitivo del estudiante que se está formando cómo tutor contribuyendo en los recursos de aprendizajes necesarios para la generación de mecanismos de apoyo institucional, abordando aquellos aspectos y características que son relevantes a considerar en el acompañamiento al proceso de inserción a la universidad, considerando aspectos teóricos referidos al rol del tutor, competencias socioemocionales y las habilidades del siglo XXI de manera que logren formarse como tutores y futuros profesionales integrales.

La escuela de formación de tutores, tutoras y ayudantes tiene un formato de trabajo a través de módulos de aprendizaje, cada uno orientado a las distintas herramientas, habilidades y responsabilidades que adquieren los y las estudiantes al momento de formarse como tutor/a y ayudante. Cada módulo cuenta con 3 sesiones de trabajo con una extensión máxima de 45 minutos, más un espacio abierto a las dudas y consultas que puedan generarse por parte de los y las estudiantes, en cada módulo se trabajan diferentes temáticas relevantes para la formación de tutores así como el rol del tutor, competencias socioemocionales, acompañamiento inclusivo, habilidades del siglo XXI, evaluación y retroalimentación, herramientas fundamentales para una correcta concreción de la tutoría integral.

2.3 Acompañamiento Integral En La Educación Superior

El hablar de acompañamiento es entender que este es el paso trascendental de la transición de la educación secundaria a la educación terciaria, el graduado de la educación secundaria debe aprender a convertirse durante el primer año de universidad en estudiante, un verdadero proceso de transformación por el cual se adquiere un nuevo estatus social, el nuevo estudiante, así, debe incorporar rutinas, evidencias, reglas y nuevos códigos universitarios (Martínez et al, 2017). Es así como el Componente AES enfoca sus esfuerzos en 2 líneas claras de acompañamientos, por un lado, el acompañamiento académico a través de tutorías académicas en actividades curriculares críticas y el acompañamiento psicoeducativo a través de tutorías PAR.

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. Lo anterior es fuertemente potenciado con diferentes actividades realizadas por los tutores, entre ellas talleres didácticos, capsulas virtuales, clases asincrónicas, ejercicios propuestos, guías resolutorias y también a través del apoyo de herramientas digitales tales como mentimeter, kahoot, MS Teams, entre otras. Finalmente, el correcto funcionamiento de la tutoría académica se logra en virtud del seguimiento de los tutorados, los tutores y tutoras realizan monitoreos sistematizados de sus tutorados a través de sus listas de asistencias y bitácoras, en donde dejan registros y observaciones de cada una de sus sesiones de trabajo, registro que posteriormente se utiliza para evaluar nuevas alternativas de mejora para el programa.

Por otra parte, y en complemento del acompañamiento académico se realiza la tutoría PAR como parte del acompañamiento psicoeducativo, entendiendo que, si bien el factor académico es

2022



fundamental en la formación profesional del estudiante, este en distintas ocasiones puede verse opacado por factores externos e internos. La tutoría PAR es un apoyo individualizado que se realiza de forma voluntaria los y las estudiantes del programa PACE – UNAP, comienza a través de un proceso de anamnesis en el cual se genera una ficha individual a cada estudiante con datos relevantes obtenidos durante las entrevistas psicológicas y psicopedagógicas. Este acompañamiento y de igual forma que el anterior es realizado por tutores de años superiores con un enfoque más instrumental que sólo disciplinar, lo que busca la tutoría PAR es mejorar herramientas, competencias y habilidades esenciales, tales como las técnicas de estudio, expresión oral y escrita, procrastinación, comunicación efectiva y a su vez habilidades y competencias emocionales como la empatía, manejo de la frustración, empoderamiento, relaciones interpersonales, entre otras.

El acompañamiento integral en la educación superior viene a cerrar un ciclo de formación del estudiante, esto debido a que desde comienzo su progresión académica adquiere diferentes competencias disciplinares y específicas, sumado además que a través del acompañamiento académico se logra en primera instancia reforzar estas competencias por medio de las tutorías académicas y además por medio de la tutoría PAR se complementa el desarrollo de las competencias transversales y genéricas tales como el pensamiento analítico y crítico, la resolución de problemas, resiliencia y estrategias aprendizaje, entre otras, logrando así formar estudiantes autónomos, activos y participativos capaces de ser protagonistas de su aprendizaje, visualizando y creando una red de apoyo efectiva y significativa.

3. Resultados

A comienzos del segundo semestre del año 2019, la UNIA UNAP en conjunto con el Componente AES definieron implementar en seis carreras de Pregrado el pilotaje de un programa de acompañamiento integral diferente del acompañamiento tradicional enfocado en competencias transversales de pensamiento lógico matemático y habilidades lingüísticas. Los resultados obtenidos fueron claves para determinar la renovación del enfoque en el acompañamiento institucional y del Programa PACE – UNAP, logrando en el año 2020 cubrir al 100% de las carreras con tutorías académicas enfocadas en actividades con altas tasas de reprobación y así a su vez, lograr atender al 100% de los y las estudiantes pertenecientes al programa PACE en su primer y segundo año académico.

Fig. 1 Cobertura Acompañamiento versus Retención Histórica 2016 – 2019

PSU	2016	2017	2018	2019
Cobertura de Tutorías	390	457	426	534
Matricula	994	1043	1117	1029
Tasa de Retención 1° año	78%	81,6%	77,5%	78,1%

Al medir el impacto del acompañamiento, cruzar los datos de participación y resultados académicos de los y las estudiantes resulta ser la mejor fórmula y uno de ellos es sin duda la tasa de retención, en la figura 1 se observa cómo hasta el año 2019 en promedio el 50% del estudiantado participaba de las tutorías, la cual junto con la implementación del pilotaje realizado logró destacar un leve aumento el año 2019. De acuerdo con lo anterior se hace imprescindible el plantear una comparativa entre las

2022



cohortes 2021 y 2020 haciendo énfasis en aquellos indicadores que influyen directamente en la decisión de permanencia del estudiante, tales como los indicadores de aprobación y el promedio final de notas del año.

Fig. 2 Cobertura Acompañamiento versus Retención Cohorte 2020 y 2021

PSU	2020	2021
Cobertura de Tutorías	852	688
Matricula	1035	894
Tasa de Retención 1° año	81,6%	77,0%

Fig. 3 Cuadro Comparativo Resultados Académicos Cohorte 2020 – 2021

Acompañamiento Académico	Cohorte 2020				Cohorte 2021			
	Participación	Retención	Prom % AC Aprobadas	Prom Notas 2020	Participación	Retención	Prom % AC Aprobadas	Prom Notas 2021
Pregrado DDT	39%	1006	89%	5,3	48%	894	83%	5,1
ESTUDIANTE PACE	56%	58	87%	5,3	49%	72	82%	5,1
Participa Tutorías	57%	77%	87%	5,3	58%	89%	86%	5,2
No Participa Tutorías	0%	100%	0%	1,9	0%	55%	63%	4,1
NO ES ESTUDIANTE PACE	38%	948	91%	5,1	48%	822	83%	5,2
Participa Tutorías	45%	88%	91%	5,4	57%	81%	87%	5,3
No Participa Tutorías	0%	65%	77%	4,7	0%	52%	59%	4,1

La figura 2 nos muestra la continua curva de relación y crecimiento que existe entre la participación y la reten de los y las estudiantes en los años 2020 y 2021. Por otra parte, la figura 3 nos muestra datos comparativos con relación a los resultados académicos obtenidos por los estudiantes que participan o no del acompañamiento académico y a su vez nos permite cotejar las diferencias que pudiesen existir en quienes pertenecen o no al Programa PACE – UNAP. Es importante destacar en primer lugar que para ambos escenarios el 100% de los estudiantes contó con la oportunidad de acompañamiento. Por otra parte, a su vez es relevante poner en manifiesto el impacto que genera el acompañamiento a través de tutorías para estudiantes perteneciente al Programa, ya que en ellos y ellas se observa más fuerte el impacto, logrando incluso el nivelar los resultados académicos de los y las estudiantes que no pertenecen al Programa PACE - UNAP. Sin embargo, es importante dejar en evidencia que de igual forma en el año 2020, se refleja la extrema necesidad de poder contar con instancias de acompañamiento para los y las estudiantes socialmente vulnerables, ya que la diferencia entre ellos mismos fue más fuerte que en aquellos y aquellas que no pertenecían al programa. Lo anterior es un reflejo del sistematizado trabajo realizado por el trabajo colaborativo llevado a cabo por el equipo de profesionales del componente AES, la UNIA y el equipo de tutores con los que cuenta la institución.

4. Conclusiones

Los cambios efectuados en las estrategias de implementación del acompañamiento integral del componente AES abren al Programa PACE – UNAP a poder contar con mejorar la labor que se realizar por colaborar con la decisión de los y las estudiantes por permanecer en la universidad. Hoy

2022



en día se cuenta con una retención de un 84% 3 puntos por sobre la tasa de retención institucional obtenida el año 2020 y más de seis puntos de diferencia con lo obtenido en el año 2021.

Lo anterior hace referencia sobre la importancia en sistematizar los procesos, lo cual conlleva a la mejora de la participación activa de los y las estudiantes en las tutorías y así a su vez potenciar nuestros programas de acompañamientos integrales que aporten no sólo en herramientas disciplinares e instrumentales, sino que a su vez contribuyan en el desarrollo de competencias transversales y genéricas, ya que en la práctica los y las estudiantes que pertenecen al Programa PACE provienen de establecimientos educacionales socialmente vulnerables y que se ven constantemente afectados por factores internos/externos que inciden en su decisión de continuar o no en una carrera universitaria, por lo que en efecto el acompañamiento integral es vital para su formación profesional especialmente en sus primeros años académicos. De igual forma, se destaca que independiente de los exitosos avances alcanzados en los últimos dos años a través del acompañamiento, no ha sido posible lograr evidenciar una diferencia significativa entre aquellos y aquellas estudiantes que pertenecen al Programa PACE - UNAP y quienes no. Al observar los indicadores de aprobación de las actividades curriculares la variación tiende a ser mayor para los estudiantes que no pertenecen al programa entre 1 a 3 puntos porcentuales versus quienes no pertenecen al programa, mientras que la diferencia es más estrecha al observar el promedio de notas al final de los años 2020 y 2021, ya que es sólo una décima superior la diferencia entre los y las estudiantes que no pertenecen al programa sobre quienes si forman parte de este. Esto finalmente logra cumplir con el objetivo principal del programa, ya que a través de la adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje empleados mediante el acompañamiento se asegura la disminución en las brechas no sólo de permanencia, sino que también de resultados académicos, dando respuesta al valor de la responsabilidad social que cumplen las Instituciones de Educación Superior en Chile y principalmente en la Macrozona norte.

Digno de mención es destacar que en su proceso de mejora continua el Componente AES se ha planteado, al observar los resultados obtenidos en los últimos años, que sin duda alguna la implementación del acompañamiento integral es efectivo y los números así lo destacan, sin embargo, es trascendental el incorporar mecanismos que estimulen la participación de los y las estudiantes, y a su vez lograr que se involucren del proceso asistiendo de forma periódica y constante.

Referencias

- Bernal, H. & Rivera, B. (Dir.), (2011). Responsabilidad social universitaria: Aportes para el análisis de un concepto. Responsabilidad Social Universitaria. El Pensamiento Universitario N° 21. Documentos. Asociación Colombiana de Universidades – ASCUN. ISSN. 0124-3543. Bogotá D.C., marzo de 2011. pp. 7 – 17. (105).
- Saavedra, D. (2021). Impacto del programa PACE en la permanencia de estudiantes de primer año cohorte 2020 en la Universidad del Bío-Bío. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3357>
- Salcedo Escarria, A. (2020). Deserción universitaria en Colombia. Academia Y Virtualidad, 3(1), 50-60. Recuperado a partir de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/5461>
- Gallegos, Juan A., Campos, Nélyda A., Canales, Katherine A., y González, Evelyn N. (2018). Factores determinantes de la deserción universitaria. Un caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Formación universitaria, 11 (3), 11-18.
- Venegas Villanueva, M., & Espinoza Mora, C. (2021). Perfil del tutor par: implementación de niveles de desempeño en procesos formativos y evaluativos de estudiantes tutores de la Universidad del BíoBío. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3421>

2022



González, L. E., & Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la "repitencia" y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones. *Calidad en la Educación*, (17), 6.

Martínez, J. L. V., Romero, G. A. F., & Vásquez, D. A. L. (2017). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 9(1), 58-75.

Agradecimientos

Quisiéramos agradecer especialmente al Equipo PACE – UNIA de la Universidad Arturo Prat quienes cada día entregan su calidez y dedicación al proceso de formación de los y las estudiantes, brindando apoyo constante y contención emocional. En este escrito se ve reflejado el trabajo de un equipo consolidado, dedicado en sus labores y representa a Marianela Llanos, Felipe Morin, Chisen Font, Fernanda Acuña, Camila Ramírez, Evelyn Rivera, Ana Sandoval, Nicole Quinzacara, Jorge Bascuñan e Isabel Torrejón nuestra querida familia que ha hecho todo esto posible.

2022



ESTADO DE LA SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MODALIDAD VIRTUAL

*Janna Julieth Medina Beltrán, Universidad Nacional Abierta y a Distancia,
janna.medina@unad.edu.co*

Rodrigo Eliseo Liz Bernal, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, rodrigo.liz@unad.edu.co

*Diego Fernando Zubieta Daza Universidad Nacional Abierta y a Distancia,
diego.zubieta@unad.edu.co*

Resumen.

La presente investigación tiene como objetivo la identificación del estado de la salud mental, que interfiere con los procesos de educación superior, causando la deserción académica, el abandono y la no graduación o graduación tardía, así como la afectación en la dinámica tutor- estudiante, para fortalecer y favorecer la continuidad y graduación de la población estudiantil; la población objeto de estudio está compuesta por 397 individuos correspondiente a estudiantes, egresados y talento humano, donde el 75% corresponde al sexo femenino y el 25% al sexo masculino, con un rango de edad entre 15 a 60 años, integrantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD], institución de educación superior de modalidad a distancia y virtual, cuyo modelo se sustenta a partir de la unión adecuada de la tecnología, diseños tecnopedagógicos con sustento técnico y teórico, tutores con competencias en el modelo virtual, fundamento teórico y epistemológico pedagógico y un diseño organizacional metasistémico, en la cual el proceso de formación de los estudiantes se sustenta en el aprendizaje autónomo, aprendizaje significativo y aprendizaje colaborativo, siendo la autonomía, el compromiso y la auto gestión, fundamentales para la adaptación al modelo pedagógico; es importante resaltar que los servicios ofertados para mitigar el impacto de las dificultades en la salud mental en el desarrollo de la formación, se extiende a egresados y tutores, por ser parte de la dinámica institucional que favorece el desarrollo de la formación, graduación y continuidad académica, de los estudiantes, el análisis de los datos se realizó con la ayuda del paquete estadístico SPSS con licencia actualizada, a partir de un diseño no experimental, de alcance explicativo, de orden longitudinal, de los casos atendidos en el proceso de atención y acompañamiento psicosocial desde la modalidad de Telepsicología, este modelo de atención surge como un proyecto de atención asincrónica ofreciendo material de consulta de tipo psicoeducativo en nodos virtuales de libre exploración; en cuanto a la atención sincrónica, a partir del 2017 se habilitó el Chat “Tu Psicólogo en Línea”, ofreciendo una sola atención desde los primeros auxilios psicológicos y desde el 2020, se amplió el servicio a un acompañamiento a casos realizado en 4 a 7 encuentros desde un ámbito de aplicación psicoeducativo, este proceso parte de la atención por profesionales capacitados en atención desde la telepsicología, quienes definen la necesidad de ampliar la atención acorde a la severidad del caso y el impacto que pueda tener en sus ejes de vida; dicha exploración de los casos atendidos demostró que el 67% corresponde a situaciones de mediana y baja severidad, asociados a autoestima, regulación de emociones, toma de decisiones, resolución de problemas, habilidades sociales, fortalecimiento de habilidades académicas, entre otras, mientras que el 33 % presentan situación de

2022



alta severidad, con prevalencia de síntomas asociados a depresión, ansiedad, violencias de género e ideación suicida. El estudio permite concluir, la necesidad de prestar servicios de orientación en salud mental a la comunidad académica, ya que dicha problemática repercute en el reconocimiento y gestión de emociones, específicamente aquellas que generan malestar, esto, se relaciona con la motivación, proyección y cumplimiento de responsabilidades, así como una perspectiva positiva y propositiva de vida; adicionalmente, se identifica el alcance de atención en la modalidad Telepsicología, permitiendo una mayor cobertura y accesibilidad al servicio acortando distancias.

Palabras Claves: Salud Mental D008603, Deserción D013332, Telepsicología DDCS057970, Calidad de Vida D011788, Sincrónico D011788.

1. Introducción

En primera instancia es pertinente resaltar la importancia que tiene el concepto de deserción académica en la actualidad, tomando el estudio realizado por Suárez y Díaz (2014) en el que citando a Tinto y Giovagnoli, afirma que la deserción hace referencia a la situación en la que un estudiante no logra culminar su proyecto educativo a pesar de contar con el deseo, así mismo, plantea las diferentes miradas al fenómeno desde diversos enfoques, exponiendo que, para la psicología se consideran los rasgos de personalidad de quienes cumplen con su proyecto en relación a quienes no lo hacen, de igual forma argumenta que la sociología contempla los componentes externo del sujeto que hacen parte de los factores que predisponen la deserción, por su parte, el enfoque interaccionista propone que la deserción está influenciada por la relación del estudiante con la institución y la interpretación que este haga de la universidad.

Así mismo, para Marte y Lamec (2021) la deserción es un fenómeno multicausal en el que confluyen diferentes aspectos de tipo personal, económico, académico y sociodemográfico, por tanto, es entendido como el abandono del proceso formativo por el estudiante de forma voluntaria o involuntaria y puede ser una decisión definitiva o temporal, producto de la convergencia de diferentes factores.

Lo anteriormente mencionado, permite argumentar que este es un problema de carácter mundial, está presente en todas las instituciones de educación superior y para el caso de Colombia es definido por el ministerio de educación nacional [MEN] (2009), como la desvinculación del proceso académico por parte del estudiante durante un periodo consecutivo de 2 semestres, siendo un fenómeno importante que afecta a los países en vías de desarrollo, lo que ha generado una gran cantidad de investigaciones para identificar los factores que la motivan y desarrollar propuestas que disminuyan el impacto de la deserción académica; en Colombia de acuerdo al sistema para la prevención de la deserción de la educación superior SPADIES (2016), uno de cada 2 estudiantes no culminan su proceso de formación universitario (Vera Cala y otros 2020).

De igual forma, es importante mencionar las determinantes de la deserción, sin embargo, se debe resaltar que no se ha llegado al acuerdo de cuáles son las variables más predominantes, para Marte y Lamec (2021) y Palacio y Martínez de Biava (2007) dentro de las variables institucionales se encuentra: la falta de actitud de logro en el crecimiento profesional, incompatibilidad de tiempos entre las jornadas laborales y de estudio, y para el caso de variables de tipo pedagógico se presentan: los

2022



procesos deficientes en la orientación brindada por las instituciones de tipo vocacional y profesional; de igual forma, se destacan los problemas de tipo personal, las variables socioeconómicas y la identificación con las instituciones de educación superior, sin embargo, y pese a los diversos estudios, son pocos los que han abordado el impacto que tienen los problemas de salud mental de los estudiantes en el rendimiento académico y en la continuidad de sus procesos formativos (Vera Cala y otros 2020).

Con respecto a los factores de salud mental, es importante resaltar que un alto número de estudiantes que ingresan al ámbito de la educación superior, se encuentran en un rango de edad que representa un alto riesgo, ya que, en ese momento del ciclo vital, se ha demostrado un incremento importante en problemas relacionados con trastornos de ansiedad y depresión según lo menciona el ministerio de salud para el año 2015 (Vera Cala y otros 2020). Considerando la importancia que tiene el concepto de salud mental dentro de la dimensión de la salud integral, es importante tener presente que, la salud mental es el estado de bienestar que le permite al sujeto, afrontar de forma apropiada las dificultades de su cotidianidad a partir de la conciencia plena de sus capacidades y potencialidades, de igual forma, aportar a la construcción de la comunidad, desde el desarrollo productivo y laboral, así mismo, la salud mental, posibilita, el adecuado funcionamiento psicológico y de todas las áreas en general de participación del sujeto, por ellos es vital su intervención (Mogollón, Villamizar y Padilla 2016).

En esta vía, para Palacio y Martínez de Biava (2007), la salud mental es una variable que impacta diferentes ejes de vida de los individuos, especialmente en los estudiantes de educación superior, en este caso, entre otros aspectos, el rendimiento académico es uno de los factores, que de forma directa como consecuencias de valores altos en ansiedad y depresión de los estudiantes, lleva a la deserción académica tras verse damnificado por el impacto que la ansiedad y la depresión tiene en la salud mental y el equilibrio que los estudiantes necesitan para cumplir con las responsabilidades académicas.

Como ejemplo de lo anterior, Cuamba y Zazueta (2020) en su investigación retoma el término “Burnout académico” entendido como esa incapacidad de afrontamiento y adaptación al contexto universitario ya que el estudiante asume una serie de responsabilidades que requiere de autonomía y disciplina y de acuerdo a sus habilidades y actitudes de afrontamiento puede presentar estrés, a esto se suma las demandas de sus diferentes áreas de ajuste – familiar, social, laboral, sentimental, etc., las que aumentan la probabilidad de presentar una afectación o deterioro en la salud mental y el rendimiento académico del estudiante. De igual manera, mencionan los estudios de Micin y Bagladi (2011) quienes encontraron una mayor prevalencia de trastornos asociados al estado de ánimo, ansiedad y desadaptación.

Así mismo, la investigación, abordada por Cuamba y Zazueta (2020) tuvo como objetivo identificar los indicadores de problemas en salud mental y reconocer las habilidades de afrontamiento en relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios en la ciudad de México, logrando evaluar diferentes carreras, encontrando semejanza en los resultados, que indican que los estudiantes con bajo promedio académico cuentan con un mayor indicador en afectaciones en la salud mental, lo que repercute en el desarrollo y ejecución de los procesos psicológicos básicos, de igual forma, citando a Sepúlveda, Romero y Jaramillo (2012) mostraron como esto afecta las funciones ejecutivas del estudiante, presentando un estilo de afrontamiento pasivo.

2022



En este espectro aparece la variable salud mental, como un factor determinante en la deserción de los estudiantes, para Suárez y Díaz (2014), el estrés presenta una alta relación con la depresión, siendo el estrés académico un factor que actúa en el estrés crónico y por ende la salud mental, lo que genera que en los estudiantes contemplen la deserción académica como una estrategia viable dentro de su proyecto de formación.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta el momento, es importante indicar algunas de las estrategias identificadas para el acompañamiento de los estudiantes que presentan dificultades en su salud mental, para abordar el burnout en el contexto educativo, Barona y Jiménez (2005) proponen estrategias psicopedagógicas con enfoque cognitivo – conductual a fin de moldear hábitos y estilos de vida orientados a mejorar la calidad de vida. Las estrategias primarias, de tipo preventivas contemplan el fortalecimiento de habilidades, actitudes, así como la obtención de estrategias orientadas a la adaptación, toma de decisiones, control del estrés y manejo de emociones, en cuanto a las estrategias secundarias implica una intervención desde el acompañamiento individual o grupal.

Las estrategias de índole individual, se contemplan desde tres factores, 1. Técnicas fisiológicas: apropiación de control de la respiración, relajación física y biofeedback, 2. Técnicas conductuales: entrenamiento en habilidades sociales, técnicas de solución de problemas, toma de decisiones y autocontrol, 3. Técnicas cognitivas: orientadas a mejorar la percepción e interpretación de los pensamientos asociados a las actividades de índole académico o personal, así mismo, se contemplan técnica de desensibilización sistemática, detención del pensamiento, reestructuración cognitiva, etc. (Guerrero y Vicente 2001 citado por Barona y Jiménez 2005). Finalmente, la intervención de tipo grupal o social tiene como objetivo promover escenarios de diálogo en el equipo, interactuando desde la asertividad, permitiendo el reconocimiento de las redes de apoyo.

Por lo anterior, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD], establece los programas necesario para la reducción de la deserción académica, partiendo de la identificación de necesidades básicas por medio de la prueba de caracterización, estrategia desarrollada por el sistema nacional de consejería académica, dispositivo de carácter misional adscrito a la Vicerrectoría de Servicios al Aspirante, Estudiante y Egresado – VISAE, que tiene como propósito promover la permanencia y el éxito académico de los estudiantes (UNAD, Consejo Superior Universitario - Secretaría General 2019).

Por tanto, la UNAD en el acuerdo 002 del 30 de enero de 2018 Política de Retención y Permanencia, dentro de las estrategias, abre la posibilidad de incorporar acciones destinadas a intervenir los factores de tipo emocional, para motivar al estudiante a permanecer en su proceso formativo y evitar la deserción, (UNAD, Consejo Superior Universitario - Secretaría General 2018), de igual forma, el Sistema Nacional de Consejería debe desarrollar actividades de tipo pedagógico, didáctico y psicosocial que faciliten la autogestión de los procesos formativos a partir del desarrollo de las competencias de aprendizaje autónomo.

De igual manera, la VISAE cuenta con el Sistema de Bienestar Integral Unadista, donde se promueven actividades extracurriculares desde el arte, la cultura, el deporte, el emprendimiento, el medio ambiente y la salud mental. Desde el nodo de Crecimiento Personal, el objetivo es generar estrategias en pro de la prevención, promoción, atención y acompañamiento en la salud mental y el bienestar de la comunidad Unadista, teniendo en cuenta el contexto sociocultural del individuo, así

2022



como aspectos psicoafectivos/emocionales que influyan en las áreas de ajuste familiar, laboral, académico, social, sentimental y espiritual. De tal manera, desde el 2017 se oferta el servicio Chat tu Psicólogo en línea, canal de atención sincrónico, espacio de escucha activa, validación emocional y orientación de estrategias acorde al motivo de consulta. Desde el 2020, se amplía el servicio a un acompañamiento de hasta 6 encuentros desde la modalidad de telepsicología, así mismo se elaboró el protocolo para la atención psicosocial en la UNAD, determinando las rutas de atención y acciones correspondientes según el estamento académico, la edad y severidad del motivo de consulta, contando así con una ruta definida para la atención a nivel general y en casos específicos como ideación suicida, consumo de sustancias psicoactivas y violencia sexual.

Por lo anterior, se plantea la exploración del estado de salud mental de los estudiantes que han participado en los servicios de atención psicosocial ofertados por la Consejería académica, desde el nodo de atención psicosocial, para determinar el impacto que ha tenido de la atención, dividida en alta o baja complejidad, agrupando las dificultades del consultante acorde con criterios diagnósticos, sobre la severidad en la afectación de los ejes de vida y probabilidad de riesgo de deserción académica, el análisis de los datos se realizó con la ayuda del paquete estadístico SPSS con licencia actualizada, a partir de un diseño no experimental, de alcance explicativo, de orden longitudinal, de los casos atendidos en el proceso de atención y acompañamiento psicosocial desde la modalidad de Telepsicología.

2. Resultados

Correlaciones no paramétricas

Correlaciones

			Categoría de atención	Categoría de atención	Continuidad
Rho de Spearman	Categoría de atención	Coefficiente de correlación	1.000	-.087	-.113*
		Sig. (bilateral)	.	.090	.025
		N	397	382	397
	Categoría de atención	Coefficiente de correlación	-.087	1.000	.018
		Sig. (bilateral)	.090	.	.722
		N	382	382	382
	Continuidad	Coefficiente de correlación	-.113*	.018	1.000
		Sig. (bilateral)	.025	.722	.
		N	397	382	397

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados que arroja el análisis estadístico de Rho de Sperman muestran una alta correlación entre las variables analizadas, exponiendo una significancia bilateral en 0.025 entre el nivel de complejidad en los rangos establecidos en la atención e intervención y continuidad académica, destacando un impacto positivo en la atención desde el chat del psicólogo en la continuidad académica del estudiante.

2022



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significaci ón asintótica (bilateral)	Significaci ón exacta (bilateral)	Significaci ón exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	5.058 ^a	1	.025	.029	.016	
Corrección de continuidad ^b	4.555	1	.033			
Razón de verosimilitud	5.189	1	.023	.029	.016	
Prueba exacta de Fisher				.029	.016	
Asociación lineal por lineal	5.046 ^c	1	.025	.029	.016	.007
N de casos válidos	397					

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 41.78.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. El estadístico estandarizado es -2.246.

3. Conclusiones

La presente investigación, permite fortalecer las estrategias dirigidas a aumentar la retención y permanencia de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, desde la consolidación de las competencias personales y profesionales y principalmente en el mejoramiento de la calidad de vida y su salud mental, reflejando un impacto positivo en la retención y continuidad de su proceso formativo, dejando una evidencia del 77,6% de continuidad académica en casos atendidos de alta complejidad y 66,9% en casos atendidos de baja complejidad, lo que indica un impacto positivo en términos generales del servicios de atención psicosocial por medio de la estrategia de telepsicología, este modelo es efectivo en la medida que parte de la identificación de las necesidades de los estudiantes en el ámbito de la salud mental y aspectos relacionados con los problemas que enfrentan en la interacción con los diferentes contextos, el hábito académico y la necesidad del desarrollo de un proyecto de vida y formativo para el beneficio personal y familiar

Los análisis estadísticos muestra correlación alta entre las variables de salud mental en proceso de intervención en alta y baja complejidad, frente a la continuidad del proceso formativo, identificando como la dificultades en el campo de la salud mental afecta su participación activa en el proceso de formación llevando a la pérdida, deserción y abandono, debido a las dificultades que representa en el desarrollo de las actividades académicas tener estados alterados a nivel cognitivo, emocional y comportamental, pues resulta difícil y en algunos casos imposible, destinar tiempo y energía al estudio cuando los signos y síntomas de las diferentes enfermedades de tipo mental obligan al estudiante al aislamiento, a alejarse de sus proyectos, a quedarse en la desesperanza, tristeza o ansiedad, perpetuando sus pensamiento y distorsiones cognitivas disfuncionales, de minusvalía, desesperanza o de fracaso, generando frustración ante las exigencias educativas, llevando al fracaso

2022



y deserción académica, por tanto es importante la implementación de este tipo de actividades de intervención y acompañamiento, ya que se logra por medio de las diferentes estrategias de acompañamiento individual en línea, el fomento de la autogestión de sus dificultades, para el afrontamiento efectivo, resolución de problemas y la toma de decisiones frente a su continuidad académica, demostrando el impacto positivo de la atención psicosocial en línea para el mejoramiento de la salud mental y calidad de vida de los estudiantes que solicitan estos servicios.

Referencias

- Cuamba Osorio, N., & Zazueta Sánchez, N. A. (2020). Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 71-94. Recuperado a partir de Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios (scielo.org.mx)
- Guerrero Barona, E., & Rubio Jiménez, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del “burnout” en el ámbito educativo. *Salud mental*, 28(5), 27-33. Recuperado a partir de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252005000500027&script=sci_abstract&lng=pt
- González Correa, A., & Hernández Ramírez, E. M. (1). Diferencias entre los niveles de ansiedad en estudiantes de pregrado de ingeniería de la Universidad de Antioquia, 2017. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1678>
- Marte, Rafael & Fabian, Lamec. (2021). Determinantes de la deserción universitaria: un estudio de caso en la República Dominicana. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*. 2. 255-268. 10.51798/sijis.v2i1.76.
- Mogollón-Canal OM, Villamizar-Carrillo DJ, Padilla-Sarmiento SL. Salud mental en la educación superior: una mirada desde la salud pública. *Rev. cienc. cuidad*. 2016; 13(1): 103-120.
- Palacio, Sañudo, J y Martínez de Biava, Y (2007) RELACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO CON LA SALUD MENTAL EN JÓVENES UNIVERSITARIOS, *Psicogente*, 10 (18): pp. 113-128. Noviembre, 2007. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. ISSN: 0124-0137, recuperado en <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1556/1517>
- Suárez, N y Díaz Luz (2014) Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior, *Rev. salud pública*. 17 (2): 300-313, DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia Consejo Superior Universitario - Secretaría General (2019), ACUERDO 039 DEL 3 DE DICIEMBRE DE 2019, Por el cual se modifica el Estatuto Organizacional de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), recuperado de https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos/2019/COSU_ACUE_039_20190312_V_02.pdf.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia Consejo Superior Universitario - Secretaría General (2018), ACUERDO 002 DEL 30 DE ENERO DE 2018, Por la cual se establece la Política Institucional de Retención y Permanencia Estudiantil y se Adopta el plan Institucional de acogida y permanencia diferencial en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), recuperado de sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos/2018/COSU_ACUE_002_20180130.pdf <https://>
- Vera Cala, L. M., Niño García, J. A., Porras Saldarriaga, A. M., Durán Sandoval, J. N., Delgado Chávez, P. A., Caballero Badillo, M. C. y Navarro Rueda, J. P. (mayo-agosto, 2020). Salud mental y deserción en una población universitaria con bajo rendimiento académico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (60), 137-158. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n60a8>

2022



ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN, PREVENCIÓN Y ATENCIÓN EN SALUD MENTAL ORIENTADAS A LA PERMANECÍA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (PASPE GESTIÓN EMOCIONAL)

*Zoley Fragozo Torres, Universidad de la Costa, Zfragozo@cuc.edu.co
Evelyn Sanchez Montero, Universidad de la Costa, esanchez12@cuc.edu.co*

Resumen.

La realidad global, nacional y local ha venido exponiendo el impacto significativo en el deterioro de la salud mental en la población en general, por lo que resulta apremiante desde el contexto educativo la ejecución de acciones que favorezcan el bienestar emocional y la calidad de vida de los futuros profesionales. La Universidad de la Costa a partir de las estrategias contempladas en el Programa de Acompañamiento y Seguimiento para la Permanencia y Graduación Estudiantil (PASPE) ha implementado la estrategia PASPE Gestión Emocional, cuyo objetivo es diseñar y ejecutar actividades tendientes a la promoción, prevención, atención en salud mental y educación emocional, a través de capacitaciones, campañas publicitarias, jornadas de salud, deportivas y culturales, jornadas socioafectivas, plan de acompañamiento en fortalecimiento personal, diseño de rutas de atención en salud mental desarrolladas durante todo el año y alianzas estratégicas con el sector público y privado. Igualmente, se han habilitado líneas de atención inmediata para el abordaje de estudiantes en crisis, logrando impactar a más del 40% de la población, disminuyendo el factor de riesgo de desertar por motivos personales e impactando el indicador de permanencia en un 90% de los estudiantes que participan en esta estrategia; así mismo, dicha estrategia se encuentra inmersa dentro del sistema de gestión de la calidad de la Universidad, lo que permite una evaluación continua, que ha mostrado resultados significativos en un 98 % de satisfacción en la percepción de los estudiantes.

Palabras Claves: Salud Mental, Permanencia, Estudiantes Universitarios, Riesgo de Deserción.

1. Introducción

La evolución epistemológica del concepto de salud mental en el transcurso de la historia de la vida humana, ha tenido un avance en el conocimiento de sus limitaciones, manifestaciones y caracterizaciones, lo que permite tener una mirada general de ella y su introducción al contexto de la salud primaria, por consiguiente, la organización mundial de la salud (OMS, 2007, como se citó en Federación Mundial para la Salud Mental, s.f) define la salud como “Un estado de completo bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de afecciones o enfermedades” (p.22); marcando un punto de partida desde un contexto científico y también legal, incentivando la creación de leyes que reconozcan y garanticen, la importancia de la salud mental, visibilizando una condición poco contemplada en el ámbito de la salud. En Colombia, el panorama sobre la prevención, promoción y atención en salud mental ha venido avanzando frente a la importancia de la misma, implementando políticas públicas, teniendo en cuenta que las cifras siguen siendo desalentadoras en cuanto a la

2022



prevalencia de los trastornos mentales, pasando de 9,72% en 1990 de reportes a 10,25% en 2017, en donde aproximadamente 1 de cada 10 personas presenta algún tipo de trastorno mental (Institute for Health Metrics and Evaluation, 2019 como se citó en Consejo Nacional De Política Económica Y Social 3992 [COMPES], 2020, p.18). A partir de esta realidad se ha contemplado el trabajo articulado con el sector educativo, tomando en cuenta que es parte del contexto de desarrollo y socialización del individuo por lo que las Instituciones de Educación Superior tienen un compromiso con el bienestar emocional de sus estudiantes.

En la Universidad de la Costa a través del Programa de Acompañamiento y Seguimiento para la Permanencia y Graduación Estudiantil (PASPE), se busca identificar, analizar y comprender los factores y variables que inciden en la deserción de los estudiantes (Zoley Fragozo y Marla Villarreal 2018), desde su estrategia PASPE Gestión Emocional se ha propuesto el posicionamiento de la salud mental como un compromiso con el autocuidado, diseñando y ejecutando acciones que buscan sensibilizar y empoderar a los estudiantes en relación con su propia salud mental. En la figura No. 1 se resumen las actividades que se realizan desde esta estrategia.

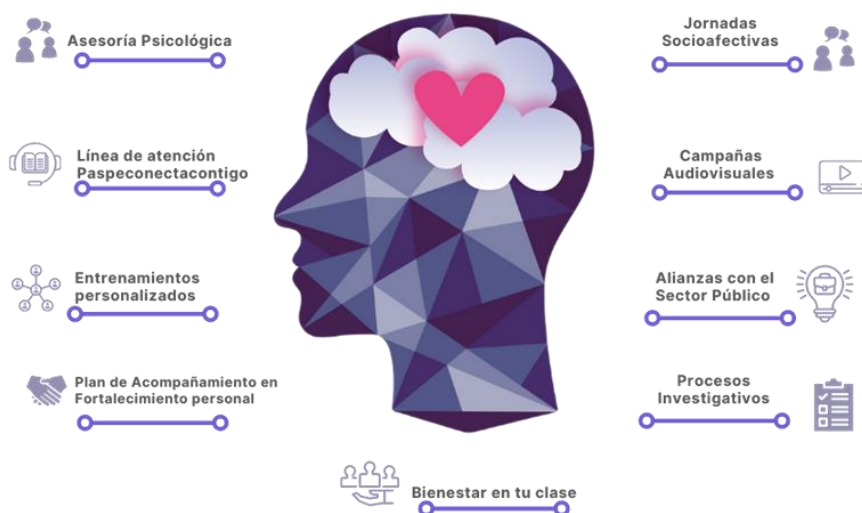


Figura No. 1 Descripción de la estrategia PASPE Gestión Emocional

Fuente: Bienestar Estudiantil, Universidad de la Costa

A continuación, se describe brevemente cada una de las actividades que se referencian en la figura anterior.

Asesorías psicológicas: Es un encuentro individual o grupal donde se abordan temáticas específicas en salud mental que tienen impacto en la vida personal, familiar y social de los estudiantes, planteando herramientas que contribuyan al desarrollo de competencias personales; Modelo De Bienestar de la Corporación Universidad de la Costa Cuc (2020, P. 33)



Bienestar en tu clase: es una actividad que se lleva a cabo en modalidad grupal atendiendo a las necesidades particulares que los docentes identifican con sus grupos de clase.

Entrenamientos Personalizados: Esta actividad surge a partir los principales motivos de consulta de las asesorías psicológicas, en los que se ejecutan intervenciones vivenciales que contribuyen a la construcción de redes de apoyo, promoción de ambientes seguros y estrategias que posibilitan el trabajo colectivo en salud mental. Se aplican evaluaciones pre y post intervención para evaluar el impacto. En la tabla No. 1 se describen los resultados cualitativos de estos.

Tabla No. 1 Descripción de los resultados cualitativos de los Entrenamientos Personalizados en Salud Mental

Eje Temático	Descripción de los resultados a partir de la aplicación del postest
Gestión de las emociones	Entrenamientos: “Orientación al logro”, “Control del estado de ánimo”, “Las emociones y su repercusión en la salud”, “Autocontrol emocional” y “Factores protectores de mi salud mental”. En la evaluación posterior a las intervenciones en contraste con el conocimiento previo, logra evidenciar en los estudiantes cambios favorables en cuanto a la identificación emociones, señales de alerta con relación a los cambios en el estado de ánimo, identificación de herramientas para la consecución de logros, apropiación de conceptos y herramientas relacionadas con la gestión emocional, concluyendo que se lograron resultados eficaces frente a los objetivos propuestos.
Conciencia del presente	Entrenamientos: “Manejo de estrés y ansiedad”, “Aquí y ahora, viviendo el momento presente”. Los resultados de las intervenciones evidencian avances en los participantes en cuanto a identificación de las estrategias orientadas al manejo de la ansiedad, logrando desde la práctica ejecutar las indicaciones de técnicas de respiración y relajación muscular para el manejo de la activación fisiológica de la ansiedad, se evidenció un aumento en la valoración de la satisfacción vital, favoreciendo el bienestar psicológico de los estudiantes, teniendo en cuenta las evaluaciones post intervención.
Autoestima y valoración positiva de sí mismos	Entrenamientos: “Autoestima”, “Fí la ayuda está dentro de ti” y “felicidad y sufrimiento”. Luego de realizar el postest se evidenció un aumento significativo en cuanto a la valoración y confianza en sí mismos, así como también la identificación de las características personales desde una visión más positiva, aplicación de conceptos claves en su vida cotidiana con relación al concepto de felicidad y reconocimiento de factores que favorecen al bienestar físico y psicológico y que les permiten disfrutar más de la vida.
Relaciones de pareja	Entrenamientos: “Comunicación asertiva en las relaciones de pareja” y “Duelo en relaciones de pareja”. Los resultados están orientados a la identificación de tipos de relaciones, reconocimiento de los diferentes estilos de comunicación (agresivo, pasivo y asertivo) para mantener comunicación asertiva con la pareja. También se logra evidenciar que los estudiantes identifican con más claridad las etapas del duelo y logran relacionarlo con las emociones experimentadas en cada una ellas, igualmente comprenden desde la aceptación y compromiso que la forma de asumir las pérdidas incide en su bienestar psicológico.

Fuente: Bienestar Estudiantil, Universidad de la Costa

PASPE Conecta Contigo: Es una línea de atención para intervención en crisis, donde los estudiantes hacen contacto a través de la plataforma Microsoft Teams y son atendidos por un profesional en psicología quien realiza contención y procede a realizar las remisiones correspondientes.



Campañas Audiovisuales: En articulación con el departamento de comunicaciones, y el programa de psicología, se manejan estrategias de promoción, prevención y psicoeducación en las que se publica contenido como infografías, videos, entre otros, a través de las redes de la universidad (Instagram, YouTube, [bluepoint](#), etc) en los que también participan estudiantes en la generación de contenidos.

Jornadas Masivas: Son actividades a gran escala articuladas con las coordinaciones de cultura y deporte para realizar conversatorios, tertulias conformadas por “células juveniles” que trabajan entre pares, ambientes virtuales, entre otros, cuyo objetivo es favorecer la salud mental y reconocimiento de la universidad como un entorno seguro.

Entrenamiento “Tu Vida Es Ahora”, Prevención del Riesgo Suicida en Unicosta (basado y adaptado del modelo Ciprés): Este entrenamiento tiene como propósito la identificación de factores protectores que permitan disminuir el riesgo suicida en los estudiantes que reportan ideas, conductas y/o intentos suicidas en las asesorías psicológicas, son remitidos o voluntariamente deciden participar. Se aplican evaluaciones pre y post intervención para evaluar el impacto. En la tabla No. 2 se describen los resultados cualitativos de estos.

Tabla No. 2 Descripción de los resultados cualitativos del Entrenamiento “tu vida es ahora” Prevención del Riesgo Suicida en Unicosta

“Tu Vida Es Ahora”, Prevención del riesgo suicida en Unicosta (basado y adaptado del modelo Ciprés)	Descripción de los resultados a partir de la aplicación del postest (Escala de Bienestar Psicológico y Riesgo Suicida) De acuerdo con la evaluación post intervención se evidencia un significativo aumento en la valoración de sí mismos y cambios en la percepción de su bienestar psicológico. Con respecto a escala de riesgo suicida, en la evaluación post los resultados mostraron niveles inferiores de riesgo dentro de la escala, lo cual logra evidenciar que el riesgo suicida en los estudiantes se mantuvo en el nivel esperado (bajo).

Fuente: Bienestar Estudiantil, Universidad de la Costa

Alianzas Estratégicas: La universidad ha realizado algunas alianzas estratégicas con entidades públicas y privadas que facilitan el acceso a procesos terapéuticos especializados y así facilitar el acceso de los estudiantes al sistema de salud; igualmente, realizando actividades para la promoción de la salud mental y prevención del riesgo suicida (Programa “Vacuna Emocional”)

Plan de Acompañamiento en Fortalecimiento Personal: Es una modalidad de intervención grupal dirigida a estudiantes de primer ingreso quienes durante su entrevista de admisión evidencian dificultades a nivel de seguridad personal, o que requieren apoyo en su proceso de adaptación a la vida universitaria; además se abren inscripciones para aquellos interesados a participar del proceso voluntariamente. El objetivo es fortalecer recursos personales que les permita afrontar situaciones cotidianas y preservar su bienestar psicológico. En la tabla No. 3 se describen los resultados cualitativos de la evaluación post intervención.

Tabla No. 3 Descripción de los resultados cualitativos del Plan de Acompañamiento en fortalecimiento Personal

2022



Ejes temáticos	Descripción de los resultados a partir de la aplicación del postest
Autocuidado (Salud)	A partir de la evaluación post intervención se evidenció comprensión de los componentes trabajados, logrando que los jóvenes se apropiaran de los elementos alrededor del concepto de salud y reflexionaran acerca de la importancia de los cuidados de esta, igualmente, se logró la aprehensión y análisis frente al rol de la familia como factor protector y con respecto a los elementos que forman parte de la consolidación del proyecto de vida, los estudiantes en general conocen el concepto de proyecto de vida, luego de la intervención lograron identificar obstáculos y elementos a favor para la consolidación del mismo. Concluyendo entonces, que los estudiantes avanzaron en el fortalecimiento de recursos personales que les permiten afrontar situaciones cotidianas preservando su bienestar emocional.
Factores protectores (familia)	
Proyecto de vida (personal y profesional)	

Fuente: Bienestar Estudiantil, Universidad de la Costa

Procesos Investigativos: Se adelanta investigaciones que permiten comprender las problemáticas actuales en cuanto a los abordajes en salud mental. Actualmente la universidad se encuentra adelantando el estudio “Factores de Riesgo Psicosociales en Estudiantes Universitarios” cuyo objetivo se centra en la detección de factores de riesgo psicosociales a los que podrían estar expuestos los jóvenes, con el ánimo de intervenir oportunamente con el rediseño de estrategias orientadas a favorecer su salud mental y su permanencia en la institución.

2. Resultados.

La estrategia ha tenido una recepción favorable dentro de la comunidad estudiantil y los resultados en cuanto a cobertura, impacto y permanencia han sido significativos. Ver tabla No. 4

Tabla No.4. Cobertura y permanencia de estudiantes en las actividades de Paspe Gestión Emocional

Actividad de Salud Mental	Cantidad de estudiantes atendidos
Bienestar en tu clase	3802
Asesoría psicológica	1389
Jornadas psicoafectivas	927
Paspe Conecta contigo	101
Entrenamientos personalizados*	72
Plan de acompañamiento en fortalecimiento personal	43
Total, de cobertura	6334*

Fuente: reporte de atención de estudiantes 2021 a 2022-1

Nota: (*): El 90% de los estudiantes que pareticipan en las actividades de PASPE Gestión Emocional, han permanenecido en la Institución

3. Conclusiones.

La estrategia PASPE Gestión Emocional ha mostrado significativos resultados en cuanto a los indicadores institucionales de cobertura, impacto y permanencia, sensibilizando y empoderando a los estudiantes frente al cuidado de su salud mental; permitiendo no solo avanzar frente a intervenciones

2022



genéricas, sino que ha ido ampliando la posibilidad de iniciar estudios para identificar factores de riesgo psicosociales, entendidos como aquellos factores internos y externos que determinan cierto grado de afectación sobre el bienestar físico y psicológico del individuo. La identificación de los factores de riesgo en los contextos educativos ha tomado gran importancia debido a que contribuye a conocer la génesis de las problemáticas presentadas en las instituciones y a proponer estrategias que ayuden a mitigar sus consecuencias.

A partir de la realidad institucional, el proceso de caracterización de los estudiantes ha permitido identificar a aquellos jóvenes con discapacidad psicosocial, quienes en algunas oportunidades por recomendaciones, tratamientos e interconsultas especializadas se hacen necesarias algunas hospitalizaciones o atenciones por urgencia psiquiátrica, por lo que requieren suspender su proceso académico hasta lograr su estabilización emocional. Por otra parte, el aumento en las solicitudes y remisiones relacionadas con problemáticas de salud mental ha enfocado la mirada hacia estas, teniendo en cuenta que a partir de la revisión de la literatura se evidencia cómo estas inciden de manera directa en el factor personal identificándolo como uno de los principales factores de deserción de los jóvenes. Por ello, la Universidad de la Costa desde la Dirección de Bienestar Estudiantil ha diseñado un instrumento de evaluación de dichos componentes que en la actualidad ya se encuentra validado por expertos en estadística, contenido, lingüística y psicometría y se encuentra en proceso de aplicación entre los estudiantes de primer ingreso con el objetivo de establecer un diagnóstico acerca de los factores psicosociales que pueden estar incidiendo en la permanencia de los jóvenes en la institución y actualizar las actividades que están llevando a cabo, rediseñando protocolos y rutas a partir de los hallazgos y aportar una intervención oportuna y pertinente desde las particularidades de la población. Al respecto, González (2005), Franzante (2008, 2012), Duarte (2008), Morosanu, Handley y O'Donovan (2010), y Donosso y Schiefelbein (2007), citado Yuneysi Peña- Hernández, Noemí Martínez-Sánchez, María de Jesús-Calderías (2019) apuntan a la alta incidencia de los primeros acercamientos al mundo universitario, así como al acompañamiento a los estudiantes durante el ingreso y el primer año.

Existen antecedentes nacionales e internacionales que evidencian una diversidad importante en el abordaje del tema. En países como España, se han realizado estudios clínicos, pero pocos de ellos incluyen el elemento psicosocial, limitándose sobre todo al análisis de datos demográficos, el motivo de consulta y el diagnóstico final de los pacientes (Caballero, Bobes, Vilardaga, & Rejas, 2009; Calsina-Berna, Moreno Millán, González-Barboteo, Solsona Díaz, & Porta Sales, 2011; de Miguel-Álvaro, 2018; Labrador, 2010). Citado por Tatiana Colón Llamas, Andrea Escobar Altare, Andrés Santacoloma Giraldo, Alejandro Granados-García, Socorro Moreno Luna, Luis Manuel Silva Martin en Caracterización psicosocial y de motivos de consulta de la población asistente a 28 Centros de Atención Psicológica Universitarios en Colombia 2019 (P. 3)

Es por ello por lo que resultará enriquecedor tomar en consideración componentes psicosociales de orden personal, familiar, social y académico para lograr mayor impacto desde las intervenciones específicas que se vienen realizando desde PASPE Gestión Emocional que si bien han tenido un impacto relevante frente a la permanencia, también lo ha sido frente a la percepción de los estudiantes (a través de encuestas de satisfacción y aportes a la formación integral) en cuanto a su bienestar emocional y aportarán de manera significativa a mitigar el riesgo de deserción.

2022



Referencias

COMPES 3992 DE 2020 [Consejo Nacional De Política Económica Y Social]. Estrategia para la promoción de la salud mental en Colombia. 14 de abril de 2020.

Federación Mundial para la Salud Mental (s.f). Salud Mental en la atención primaria: mejorando los tratamientos y promoviendo la salud mental. (p.22) <http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2018/01/016.Salud-Mental.pdf>

MODELO DE BIENESTAR DE LA CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC, 30 de noviembre de 2020 P. 33)

Tatiana Colón Llamas, Andrea Escobar Altare, Andrés Santacoloma Giraldo, Alejandro Granados-García, Socorro Moreno Luna, Luis Manuel Silva Martin, “Caracterización psicosocial y de motivos de consulta de la población asistente a 28 Centros de Atención Psicológica Universitarios en Colombia”. 2019)

Yuneysi Peña- Hernández, Noemí Martínez-Sánchez, María de Jesús-Calderius “Apuntes históricos sobre la permanencia estudiantil en el contexto universitario cubano” Vol. 19. Núm.66 Publicada en línea: de enero de 2019 <http://edusol.cug.co.cu>

Zoley Fragozo Torres, Marla Villarreal Jiménez. “Programa De Acompañamiento y Seguimiento Para La Pertenencia Y Graduación Estudiantil, Paspe” 2018 Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2026>

2022



ESTRATEGIAS PREVENTIVAS DE ABANDONO ESTUDIANTIL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE RETORNAN A LA PRESENCIALIDAD POST PANDEMIA

*Lidia Castillo Mariqueo, Carrera de Kinesiología, Departamento de Procesos Terapéuticos,
Universidad Católica de Temuco, Chile, lcastillo@uct.cl*

*Sofía Castilla Gutiérrez, Carrera de Terapia Ocupacional, Departamento de Procesos
Terapéuticos, Universidad Católica de Temuco, Chile, scastilla@uct.cl*

*Lisette Fuentes Ugarte, Carrera de Fonoaudiología, Departamento de Procesos Terapéuticos,
Universidad Católica de Temuco, Chile, lfuentes@uct.cl*

*Cristian Oñate Navarrete, Carrera de Kinesiología, Departamento de Procesos Terapéuticos,
Universidad Católica de Temuco, Chile, cristian.onate@uct.cl*

Resumen.

La emergencia sanitaria a causa de la pandemia en Chile, fue antecedida por una de las crisis del orden social más grandes que se ha vivido en el país, y en la cual ya se había puesto la alerta en las instituciones de educación superior. Consecutivamente, la suspensión prolongada de clases presenciales en el contexto chileno de manifestaciones sociales ocurridas a fines del 2019, y la posterior llegada de la pandemia por COVID-19 durante el año 2020, generó un profundo impacto en el sistema de escolarización en todos sus niveles.

Frente a este contexto, el presente estudio, tiene por objetivo conocer la opinión y grado de satisfacción de estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad Católica de Temuco (UCT), sobre diferentes estrategias preventivas de deserción y abandono escolar implementadas en el retorno a la presencialidad, durante el primer semestre académico del año 2022. La investigación tiene como propósito describir las estrategias y prácticas de integración universitaria, diferenciando cuatro ámbitos primordiales: acceso y oportunidad; programas de apoyo y asesorías; sello institucional (humanista-cristiano) y servicios de apoyo. Se ha seleccionado un estudio de tipo observacional descriptivo de corte transversal con una medición a través de una encuesta de opinión para los estudiantes sobre estos aspectos. Fueron incluidas 3 carreras diferentes pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Salud (Fonoaudiología, Kinesiología y Terapia Ocupacional).

Los resultados de la etapa inicial reportaron diferentes estrategias implementadas a nivel institucional en las carreras anteriormente aludidas como: atención personalizada de estudiantes, flexibilización de actividades académicas, pausas saludables, horarios protegidos sin actividades académicas, talleres, tutorías vocacionales y pares anfitriones liderado por estudiantes de segundo año de las carreras que apadrinan a estudiantes de primer año. Por otro lado, la articulación y derivación oportuna por las autoridades encargadas han facilitado el seguimiento y asesoría de los estudiantes, entre ellos se destacan el Programa Universitario Saludable (PUSA), Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS), Tránsito Efectivo a la Vida Universitaria (TEVU), Colegio

2022



de Ayudantes de cursos y Bienestar Estudiantil. Además, se destaca el lineamiento y sello identitario institucional transversal, en la formación de los estudiantes que permite un crecimiento humano y espiritual, tanto en el ámbito personal como profesional.

Finalmente, las iniciativas y propuestas que los equipos académicos han establecido, han permitido conocer y acercarnos a la opinión de los estudiantes desde diferentes dimensiones, lo que puede conllevar a una reducción de los indicadores de deserción estudiantil, si se refuerzan aquellas de mayor solicitud y satisfacción por parte de los estudiantes.

Palabras Claves: Abandono, Deserción Escolar, Estrategias Preventivas, Acompañamiento, Programas de Apoyo.

1. Introducción

A dos años del inicio de la pandemia de COVID-19, su impacto puede observarse en diferentes niveles alrededor del mundo. Algunos de ellos son el resultado del distanciamiento físico y las severas restricciones de contacto social impuestas por las políticas de los países para detener la rápida propagación de esta enfermedad (OPS/OMS, 2022).

En Chile la emergencia sanitaria fue antecedida por una de las crisis de orden social más grandes acontecidas en la historia del país y en la cual anteriormente se había puesto la alerta en el sistema educacional (Ministerio de Desarrollo Social y Familia - Gobierno de Chile, 2022). Con la llegada de la pandemia y la suspensión prolongada de las actividades académicas presenciales algunas universidades han reportado aumento en los indicadores de abandono y deserción estudiantil (Suberviola, 2021). Así, este fenómeno cobra importancia, ya que constituye un escenario complejo con múltiples causas y cuyos resultados impactan en el ámbito social y económico (Cortés-Cáceres et al., 2019).

Chile en la última década ha aumentado de manera acelerada el número de matrículas en educación superior (Sanhueza Gutiérrez et al., 2021). Por una parte, se encuentra el incremento en la cantidad de beneficios y ayudas económicas del estado, así como también la creación de nuevas instituciones y formas de acceso a universidades y centros de formación técnica (Pérez et al., 2018). La posibilidad de completar estudios en educación superior permite una fuente de superación de la pobreza, desarrollo económico y social que impacta en el avance productivo de los países (Cortés-Cáceres et al., 2019), observándose una relación entre el nivel educacional y el producto interno bruto (Cortés-Cáceres et al., 2019; Rochin Berumen & Rochin Berumen, 2021). No obstante, el abandono y deserción estudiantil, que se explica por variables que van desde lo personal hasta lo institucional (Vanegas-Pissa, J y Sancho-Ugalde, 2019), resulta contraria y negativa, obteniendo las mismas implicancias que su finalización (Cajigal Molina et al., 2022; Cartes Quezada et al., 2021).

Frente a este contexto, el presente estudio, tiene por objetivo conocer la opinión y grado de satisfacción de estudiantes universitarios sobre diferentes estrategias preventivas de deserción y abandono estudiantil implementadas en el retorno a la presencialidad, durante el primer semestre académico del año 2022. El estudio se ha dividido en dos etapas, en la primera se describen las estrategias universitarias e institucionales para mitigar los índices de deserción y lograr retener a los estudiantes que manifiestan un posible abandono, a través de los cuatro ámbitos: acceso y

2022



oportunidad; programas de apoyo y asesorías; sello institucional (humanista-cristiano) y servicios de apoyo. En la segunda etapa, se aplicó una encuesta a estudiantes de diferentes ciclos formativos de las carreras de Fonoaudiología, Kinesiología y Terapia Ocupacional.

2. Material y Método

Se llevó a cabo un estudio observacional descriptivo con un diseño de corte transversal. Se organizaron dos fases, en la primera, fueron consultadas las diferentes unidades y responsables sobre los registros de la participación/beneficiarios en los servicios y apoyos institucionales durante el primer semestre académico 2022. En la segunda fase, se elaboró y aplicó una encuesta a los estudiantes universitarios. Consecutivamente, se realizó una convocatoria abierta de participación voluntaria para la conformación de la muestra de estudio, alcanzando un total de 61 participantes, todos estudiantes de las carreras de Fonoaudiología, Kinesiología y Terapia Ocupacional.

2.1. Encuesta

Fue elaborada una encuesta virtual de 34 preguntas organizadas en 4 secciones y con tres niveles de especificación en las preguntas. Las secciones fueron organizadas en: 1) Antecedentes generales de los participantes; 2) Apoyo desde carreras (Jefaturas, equipo académico, asistente); 3) Apoyo entre pares (ayudantes, encargados de nivel); 4) Apoyo de programas universitarios (Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS) - Programa Universitario Saludable (PUSA) - Transición Efectiva a la Vida Universitaria (TEVU) - Pastoral - Colegio de Ayudantes). Para los niveles de interrogantes, se construyeron preguntas para conocer el grado de utilización y acceso a los recursos y unidades institucionales, seguida de la identificación de los apoyos, ayudas o beneficios, y finalmente, el grado de satisfacción respecto a la respuesta obtenida. Fue estimado un tiempo de 15 minutos para completar el cuestionario por parte de los participantes.

Previo a la aplicación de la encuesta, fue realizada una validación de contenido del instrumento con la revisión de 4 expertos, quienes realizaron ajustes conceptuales y de redacción. Posteriormente, los estudiantes fueron convocados de manera voluntaria a participar del estudio, manifestando su respuesta por medio de la firma de un consentimiento informado. En el apéndice 1, puede visualizar las preguntas contenidas en la encuesta.

2.2. Análisis estadístico

El análisis estadístico se realizó utilizando el software SPSS 15.0. Se realizó un análisis descriptivo de los datos de la encuesta, expresando los resultados a través de distribución de frecuencias y en las variables cuantitativas media $\pm$ error estándar de la media (SEM). Las variables se analizaron mediante la prueba de Chi-cuadrado (X^2) o prueba exacta de Fisher. Posteriormente, para determinar la confiabilidad y validez interna de la encuesta se aplicó la prueba Alfa de Cronbach. Se consideró significación estadística de $p < 0,05$ para todos los análisis.

2022



3. Resultados

Respecto a los programas universitarios con los que cuenta la Universidad Católica de Temuco, se encuentran:

Programa Universitario Saludable (PUSA) dependiente de la Dirección General Estudiantil (DGE), el cual ofrece una serie de atenciones de profesionales para los/as estudiantes que lo requieran. Dentro de dichas atenciones es posible acceder a servicios de kinesiología, fonoaudiología, nutrición y dietética, medicina general, psiquiatría, psicología, odontología, enfermería, entre otros. Los estudiantes pueden solicitar atenciones de forma directa, vía página web o telefónica o bien ser derivados por alguna de las unidades, como la jefatura de carrera, en caso de detectarse la necesidad.

Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional/(DAAS) y Transición Efectiva a la Vida Universitaria (TEVU) ambas al alero de la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento (DGIA), ofreciendo apoyo a los estudiantes en relación a requerimientos académicos, tales como tutorías, talleres y charlas, sean estas en modalidad individual o grupal y/o apoyo socioemocional, que surgen como solicitudes desde las carreras ante casos que requieren de dichos apoyos. Se accede a sus atenciones y servicios a través de la página web, completando un formulario o bien, derivando desde la jefatura de carrera a quienes lo necesiten.

En relación a la información entregada por estos programas, referente a acompañamientos brindados a la comunidad estudiantil durante el primer semestre del año 2022, se concluye que un 30,9% de los estudiantes recibió apoyos asociados al PUSA, de los cuales 88,2% corresponden a la carrera de Kinesiología, 11,8% de la carrera de Terapia Ocupacional. No se registraron solicitudes desde la carrera de Fonoaudiología. Referente al uso reportado de los servicios de la DAAS fue de un 21,4% del total de respuestas recibidas; de los cuales un 75% corresponden a estudiantes de la carrera de Kinesiología, un 16,7% a la carrera de Terapia Ocupacional y un 8,3% a la carrera de Fonoaudiología. Por último, del total de respuestas de la encuesta, un 40,8% refiere haber utilizado los servicios del TEVU, de los cuales un 60% corresponde a la carrera de Kinesiología, un 35% a la carrera de Terapia Ocupacional y 5% a la carrera de Fonoaudiología.

Durante el primer semestre 2022, en la carrera de Kinesiología, del total de estudiantes solo 4 renunciaron a la carrera, equivalente al 1,1% del total de estudiantes. Los motivos, fueron principalmente por temas relacionados a la vocación profesional. En la carrera de Terapia Ocupacional, del total de 61 estudiantes de 1er año, 3 estudiantes realizaron abandono, lo que corresponde a un 4,9% del total de estudiantes de la carrera. Dentro de los motivos de la deserción, uno de ellos es por orientación vocacional y los dos restantes por dificultades personales. La carrera de Fonoaudiología reportó 3 casos de deserción, correspondientes al 1,4% del total de estudiantes de la carrera, siendo un caso por razones personales y dos por motivos vocacionales.

Respecto de la encuesta, fueron reclutados 61 estudiantes, de los cuales, 56 accedieron a responder las preguntas de la encuesta. De ellos, el 69,6% fueron estudiantes de Kinesiología, el 21,4% estudiantes de Terapia Ocupacional y el 8,9% estudiantes de Fonoaudiología. Lo que representa el 11,1% del total de estudiantes vigentes en la carrera de Kinesiología, el 2,39% de Fonoaudiología y el 3,4% de la carrera de Terapia Ocupacional.

2022



La mayoría de las encuestas fueron respondidas por estudiantes de género femenino (69,9%), con un rango de edad de entre 18 y 38 años ($23,17 \pm 0,47$ años). Además, el 50% de las encuestas respondidas, fueron estudiantes de 4to año de las carreras.

La mayoría de las encuestas fueron respondidas por el género femenino (69,9%), con un rango de edad de entre 18 y 38 años ($23,17 \pm 0,47$ años). Además, el 50% de las encuestas respondidas, fueron estudiantes de 4to año de las carreras.

La tabla 1 resumen los resultados sobre el uso y solicitud de los servicios en diferentes unidades institucionales. Se ha agrupado la carrera de Fonoaudiología y Terapia Ocupacional dado el bajo número de estudiantes que participaron en la encuesta (17 entre ambas carreras). Así, se puede observar que en la categoría “apoyo entre pares” la mayoría de los estudiantes no lo requiere, siendo estadísticamente significativas en la dimensión ayudantes y representantes de nivel ($p < 0.0001$; $p = 0.018$, respectivamente). Contrariamente, ayudantes colegiados, reciben mayor solicitud de apoyo de parte de los estudiantes, alcanzando un 62,5% a nivel general, con un nivel de significación estadística de $p = 0.031$.

Tabla 1. Resumen de frecuencia de uso y solicitud de los servicios en diferentes unidades institucionales

Categorías	Total (56 estudiantes)	Fonoaudiología y Terapia Ocupacional (17 estudiantes)	Kinesiología (39 estudiantes)	Valor p
Apoyo desde carrera:				
Jefe de Carrera	46,4% (26/56)	34,6% (9/56)	65,4% (17/56)	<i>n.s.</i>
Asistente	50% (28/56)	28,6% (8/56)	71,4% (20/56)	<i>n.s.</i>
Docente Coordinador	17,9% (10/56)	30% (3/56)	70% (7/56)	<i>n.s.</i>
Apoyo entre pares:				
Ayudantes	20% (11/55)	81,8% (9/55)	18,2% (2/55)	<0,0001
Representante de nivel	44,6% (25/56)	48% (12/56)	52% (13/56)	0.018*
Apoyo de programas universitarios:				
DAAS	21,4% (12/56)	25% (3/56)	75% (9/56)	<i>n.s.</i>
PUSA	30,9% (17/55)	29,4% (5/55)	70,6% (12/55)	<i>n.s.</i>
TEVU	40,8% (20/49)	20% (4/49)	80% (16/49)	<i>n.s.</i>
Pastoral universitaria	8,9% (5/56)	40% (2/56)	60% (3/56)	<i>n.s.</i>
Colegio de ayudantes	62,5% (35/56)	20% (7/56)	80% (28/56)	0.031*
Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS); Programa Universitario Saludable (PUSA); Transición Efectiva a la Vida Universitaria (TEVU). X^2 o prueba exacta de Fisher, * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.				

2022



Tabla 2. Frecuencia del grado de satisfacción

Categorías	Total	Fonoaudiología y Terapia Ocupacional	Kinesiología	Valor p
	(56 estudiantes)	(17 estudiantes)	(39 estudiantes)	
Apoyo desde carrera:				
Jefe de Carrera	61,5% (16/26)	43,8% (7/26)	56,3% (9/26)	<i>n.s.</i>
Asistente	64,3% (18/28)	33,3% (6/28)	66,7% (12/28)	<i>n.s.</i>
Apoyo entre pares:				
Representante de nivel	53,6% (15/28)	53,3% (8/28)	46,7% (7/28)	<i>n.s.</i>
Apoyo de programas universitarios:				
Pausas activas	61,3% (19/31)	5,3% (2/31)	94,7% (18/31)	0.008**
DAAS	60% (6/10)	16,7% (1/10)	83,3% (5/10)	<i>n.s.</i>
PUSA	50% (7/14)	42,9% (3/14)	57,1% (4/14)	<i>n.s.</i>
TEVU	56,3% (9/16)	11,1% (2/16)	88,9% (8/16)	0.017*
Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS); Programa Universitario Saludable (PUSA); Transición Efectiva a la Vida Universitaria (TEVU). Se ha considerado para el análisis los porcentajes de satisfacción en sus distintos niveles. χ^2 o prueba exacta de Fisher, * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.				

Entre los motivos de consulta y solicitud de apoyo, el 76,9% de los estudiantes solicitan a jefes de carrera mayoritariamente consultas personales. Por otro lado, los motivos de solicitud de apoyo a asistentes de carreras son sobre cambios en la distribución de horarios de asignaturas con un 75%. En el caso del apoyo de pares, el 96% de los estudiantes solicita apoyo en aspectos académicos, ver figura 1, en el apartado de apéndice II.

Respecto a los servicios y unidades de apoyo universitarias, el 75% de los estudiantes, solicita talleres de pensamiento estratégico a la DAAS, el 38,5% solicita atención dental y de medicina general a PUSA, el 82,4% semana de bienvenida TEVU y el 60% de los estudiantes que han participado de pastoral universitarias, lo hacen en actividades de voluntariados, ver figura 2, en el apartado de apéndice III.

Adicionalmente, el grado de satisfacción fue analizado a partir de distribución de frecuencias, dado que no todos los participantes solicitaron los servicios y apoyos, por lo que no fue posible realizar la determinación del grado de satisfacción en toda la muestra. De este modo, la tabla 2, reporta los principales porcentajes en cada carrera, destacando niveles de satisfacción en la mayoría de las categorías, salvo la categoría de pausas activas en las carreras de Fonoaudiología y Terapia Ocupacional que reportaron neutralidad, en contraste de la carrera de Kinesiología que tuvo un alto grado de satisfacción en la mayoría de los participantes con una significancia estadística de $p = 0.008$.

2022



El programa TEVU, alcanzó también niveles de satisfacción que en la carrera de Kinesiología tuvieron una significancia estadística de $p = 0.017$.

Por otro lado, se realizó un análisis de consistencia interna de las preguntas sobre el grado de satisfacción, arrojando un valor de 0.305 en la prueba alfa de Cronbach, lo que indica falta de validez interna. Esto puede deberse a lo mencionado anteriormente, la baja respuesta de satisfacción dado que no todos los estudiantes solicitaron los apoyos y servicios de las unidades evaluadas.

4. Conclusiones

En Chile, hasta el año 2020 existían más de 186 mil menores y jóvenes de entre 5 y 21 años que abandonaron el sistema escolar. La prolongada suspensión de clases presenciales, generó un profundo impacto en el sistema educacional a nivel global, donde la principal consecuencia ha sido la deserción y baja permanencia de los estudiantes en las instituciones a nivel nacional (Ministerio de Educación en Chile, MINEDUC, 2021).

De este modo, la pandemia por COVID-19 ha llevado a las instituciones de educación superior a generar estrategias de enseñanza aprendizaje que permitan entregar formación académica de manera integral. Sumado a ello, se han hecho esfuerzos para entregar un acompañamiento y apoyo no sólo en lo académico, sino en aspectos asociados a la salud que han cobrado especial interés, por ejemplo, la salud mental; reflejando el impacto que tuvo y sigue teniendo el repentino cambio a nivel sanitario.

Dichos esfuerzos se reflejan en el acceso que los estudiantes poseen a programas y direcciones universitarias, tales como PUSA y DAAS, y de esta manera se fortalecen aspectos socioemocionales, tanto a nivel personal como profesional. Sumado a ello, se evidencia una constante cercanía de parte de la población encuestada hacia los apoyos de carrera, siendo las jefaturas de cada carrera, quienes son consultados por temas de índole personal mayoritariamente, incluso por sobre aspectos académicos. Del mismo modo, MINEDUC, creó un sistema de alerta temprana (SAT) para detectar a nivel de educación básica y media (primaria y secundaria) los casos de mayor riesgo de abandono y baja permanencia (MINEDUC, 2021); sistema que no contempla a la educación superior, ante lo cual, han sido las mismas instituciones de educación las que han creado e implementado, sus propias estrategias.

Por otro lado, se puede apreciar que mientras más alto el nivel académico (año de formación) en el que se encuentra la población estudiantil, existe un mayor conocimiento de los apoyos institucionales y, por ende, una mayor solicitud de apoyo en cada uno de los servicios.

Referente a los índices de abandono, se puede apreciar que las 3 carreras analizadas presentan porcentajes similares de deserción al 1er año, donde la causal principal es por orientación vocacional, debido a que muchas veces la carrera a la que ingresan corresponde a la 2da opción de estudio y durante el avance del semestre toman la decisión de realizar un cambio o volver a intentar el ingreso al año siguiente en la carrera de primera elección (detectado en las entrevistas personales realizadas por jefes de carrera a quienes solicitan consultas vocacionales). Otra situación, es la dificultad de adaptación de estudiantes novatos durante el primer semestre académico, generando situaciones donde el punto final es el abandono, sobre todo cuando deben desplazarse y dejar sus hogares para cursar sus estudios universitarios. Sumado a ello, existen factores de índole económico, social y

2022



familiar que impulsan la decisión de abandono y deserción, y donde la universidad está gestionando nuevos instrumentos y mecanismos para su detección e intervención oportuna.

Por otra parte, la institución ha brindado flexibilidad curricular con respecto a los cursos críticos (cursos con mayor tasa de reprobación) para que estos sean reprogramados, de manera extraordinaria en el avance del itinerario académico, en semestres donde no se impartían previamente. Además, estas acciones consideran los vacíos de contenidos mínimos que puedan presentar los estudiantes que han realizado su enseñanza secundaria de manera virtual.

Finalmente, la estrategia de pares anfitriones, ayudantes colegiados y no colegiados, adaptaciones académicas en situaciones de discapacidad, entre otras estrategias, hacen que el tránsito a través de la vida universitaria sea más fluido y acompañado para reducir el riesgo de abandono y deserción.

Referencias

- Cajigal Molina, E., Arias Gómez, L., Rafael, E., & Heredia, F. (2022). Resiliencia y deserción escolar. Un estudio para plantear estrategias desde la tutoría en la educación superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34. <https://doi.org/10.25009/CPUE.V0I34.2794>
- Cartes Quezada, R., Espinoza Contreras, C., Orozco Formandoy, P., Puratic Maya, V., & Vásquez Villarroel, N. (2021). *Factores socioeconómicos, emocionales y de género que inciden en la deserción escolar en Chile: estudio bibliográfico*. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/2390>
- Cortés-Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos, M., & Castillo, L. (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior The epidemic that afflicts higher education systems. *REV. PERSPECTIVA*, 20(1), 13–25. <https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00017>
- Organización Panamericana de la Salud OPS/OMS. (2020). Impacto de la pandemia de COVID-19 en las desigualdades sociales y la promesa de “no dejar a nadie atrás”. <https://www.paho.org/es/eventos/impacto-pandemia-covid-19-desigualdades-sociales-promesa-no-dejar-nadie-atras>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia - Gobierno de Chile (2022). <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/noticias/encuesta-social-covid-19-revela-impacto-socioeconomico-de-la-pandemia-en-los-hogares-del-pais>
- Ministerio de Educación – Gobierno de Chile (2021). <https://www.mineduc.cl/mineduc-entrega-detalles-de-cifras-de-desercion-escolar-2021/>
- Pérez, A. M., Escobar, C. R., Toledo, M. R., Gutiérrez, L. B., & Reyes, G. M. (2018). Modelo de predicción de la deserción estudiantil de primer año en la Universidad Bernardo O’Higgins. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844172094>
- Rochin Berumen, F. L., & Rochin Berumen, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 11(22), 161. <https://doi.org/10.23913/RIDE.V11I22.821>
- Sanhueza-Gutiérrez, D., King-Domínguez, A., & Amestica-Rivas, L. (2021). Incidencia de la gestión universitaria en la deserción estudiantil de las universidades públicas en Chile. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, e1270. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1270
- Suberviola, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 25–52. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1373>
- Vanegas-Pissa, Juan Carlos, & Sancho-Ugalde, Hilda. (2019). Análisis de cohorte: Deserción, rezago y eficiencia terminal, en la carrera de Licenciatura en Medicina y Cirugía de la Universidad de Ciencias Médicas. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 203-224. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.11>

2022



Apêndice I. Encuesta de Opinión

Encuesta de opinión sobre estrategias de apoyo universitario para el retorno a la presencialidad postpandemia durante el primer semestre 2022

Estimada y Estimado estudiante:

A continuación, te invitamos a participar en una encuesta desarrollada por el Departamento de Procesos Terapéuticos en conjunto con las carreras de Fonoaudiología, Kinesiología y Terapia Ocupacional UCT, enmarcado en un estudio cuyo objetivo es conocer la opinión de estudiantes respecto a las estrategias universitarias para el retorno a la presencialidad en el primer semestre 2022.

Las estrategias de las que deseamos conocer tu experiencia universitaria son:

- Acceso y oportunidad a través de la Jefatura de carrera y Depto: Alerta institucional de notas y asistencias, representantes estudiantiles por nivel, horarios protegidos, derivaciones a programas universitarios, atenciones personalizadas (Jefes de carrera o docentes coordinadores de nivel), Pausas activas en cursos.
- Servicios y Programas de apoyos/asesorías; Programas institucionales: Orientación Vocacional Dirección de Acompañamiento DAAS, Programas Universitario Saludable (PUSA), Transición Efectiva a la Vida Universitaria (TEVU).
- Sello Institucional Humanista Cristiano: Pastoral, atenciones DAAS, colegios de ayudantes.

Tu participación es completamente voluntaria y nos permitirá conocer tu opinión para optimizar los procesos de acompañamiento estudiantil; si no deseas participar, no traerá ningún inconveniente.

Lee toda la información que se te ofrece en este documento y haz todas las preguntas que necesites al encuestador/a si lo crees necesario.

Estudio realizado por: Lidia Castillo Mariqueo (lcastillo@uct.cl), Sofía Castilla Gutiérrez (scastilla@uct.cl), Lisette Fuentes Ugarte (lfuentes@uct.cl) y Cristian Oñate Navarrete (cristian.onate@uct.cl).

2022



1. Deseo participar de este estudio: *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí *Salta a la pregunta 2*
☐ No

Antecedentes generales

2. Género *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Femenino
☐ Masculino

3. Edad *

7.

Si tu respuesta fue "sí", selecciona los tipos de apoyo que has solicitado a tu jefatura de carrer (puedes seleccionar más de una opción)

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Consulta personal
☐ Derivación para algún servicio UCT (Bienestar estudiantil, Programa Universitario Saludable, Dirección de Género, DAAS, entre otros)
☐ Orientación vocacional
☐ Avance curricular
☐ Apoyo socioemocional
☐ Orientación beneficios estudiantiles

8. De la pregunta anterior, indica tu grado de satisfacción frente a la respuesta obtenida

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Muy insatisfecho (a) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy satisfecho (a)

9. ¿Has solicitado o requerido apoyo de tu asistente de carrera durante el primer semestre de 2022?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

14. A lo largo del 1er semestre 2022 ¿canalizó algún requerimiento mediante sus pares delegados/representantes de nivel?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

15. Si la respuesta anterior fue sí, identifique cuál/cuáles fueron estos requerimientos:

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Aspectos académicos (ejemplos: consulta sobre horarios, evaluaciones, etc.)
☐ Aspecto socioemocional (ejemplos: solicitud de talleres, orientación para atención psicológica o psiquiátrica)
☐ Aspectos personales (ejemplos: temas asociados a cursos o docentes en particular, otros)

16. De la pregunta anterior, indica tu grado de satisfacción frente a la respuesta obtenida:

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Muy insatisfecho (a) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy satisfecho (a)

4. Carrera *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Kinesiología
☐ Fonoaudiología
☐ Terapia Ocupacional

5. Nivel semestre/cursó *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1er año
☐ 2do año
☐ 3er año
☐ 4to año
☐ 5to año

Apoyo desde Carrera (jefatura, académicos, asistentes)

6. ¿Has solicitado o requerido apoyo de tu jefatura de carrera durante el primer semestre de 2022?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

10. Si tu respuesta fue "sí", selecciona los tipos de apoyo que has solicitado a tu asistente de carrera (puedes seleccionar más de una opción)

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Orientación e inscripción de cursos
☐ Cambios de horario y secciones/grupos de curso
☐ Cursos Dirección formación humanista cristiana (DDO/electivos)
☐ Suspensiones, beneficios estudiantiles

11. De la pregunta anterior, indica tu grado de satisfacción frente a la respuesta obtenida

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Muy insatisfecho (a) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy satisfecho (a)

12. ¿Has solicitado o requerido apoyo de tu Docente coordinador de nivel o académico de curso durante el primer semestre de 2022?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

13. Si tu respuesta anterior fue Sí, indicar cuáles fueron los tipos de apoyos requeridos (respuesta abierta)

17. En alguno de los cursos de tu itinerario formativo en el primer semestre 2022, ¿Realizaste pausas activas?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

18. Si tu respuesta fue sí, indica tu grado de satisfacción frente a la actividad

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
Muy insatisfecho (a) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy satisfecho (a)

19. ¿Conoces los servicios asociados a la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS) de la UCT?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

2022



20. Si tu respuesta fue positiva, indica cuál/cuáles fueron los servicios utilizados durante el 1er semestre:

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Acompañamiento en titulación
- ☐ Consejería emocional
- ☐ Pensamiento estratégico
- ☐ Orientación vocacional
- ☐ Atención fonoaudiológica

21. De la pregunta anterior, indica tu grado de satisfacción frente al o los servicios recibido:

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy insatisfecho (a) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy satisfecho (a)

22. ¿Conoces los servicios asociados al Programa Universitario Saludable (PUSA) de la UCT? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

26. Si tu respuesta fue positiva, indica cuál/cuáles fueron los servicios utilizados durante el 1er semestre 2022:

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Consultorías/talleres/tutorías de cursos en ciencias básicas y matemáticas
- ☐ Consultorías/talleres/tutorías de cursos en inglés
- ☐ Semana de bienvenida TEVU

27. De la pregunta anterior, indica tu grado de satisfacción frente al servicio recibido

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy insatisfecho (a) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy satisfecho (a)

28. ¿Has participado en la pastoral universitaria UCT? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

29. Si tu respuesta fue positiva, indica cuál/cuáles fueron tus acciones en el 1er semestre 2022:

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Voluntariado
- ☐ Campañas solidarias
- ☐ Misiones
- ☐ Jornadas de reflexión
- ☐ Acompañamiento espiritual
- ☐ Catequesis sacramental
- ☐ Eucaristías
- ☐ Formación Bíblica

30. De la pregunta anterior, indica tu grado de satisfacción frente a las acciones de la Pastoral U

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy insatisfecho (a) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy satisfecho (a)

31. A lo largo de su formación académica, ¿ha participado como ayudante de Cursos? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

32. Si su respuesta anterior fue Sí, ¿Se encuentra vinculado al Colegio de Ayudantes UCT?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

33. ¿Ha recibido apoyos en algunos de los cursos del 1er semestre 2022 por parte de ayudantes (estudiantes)?

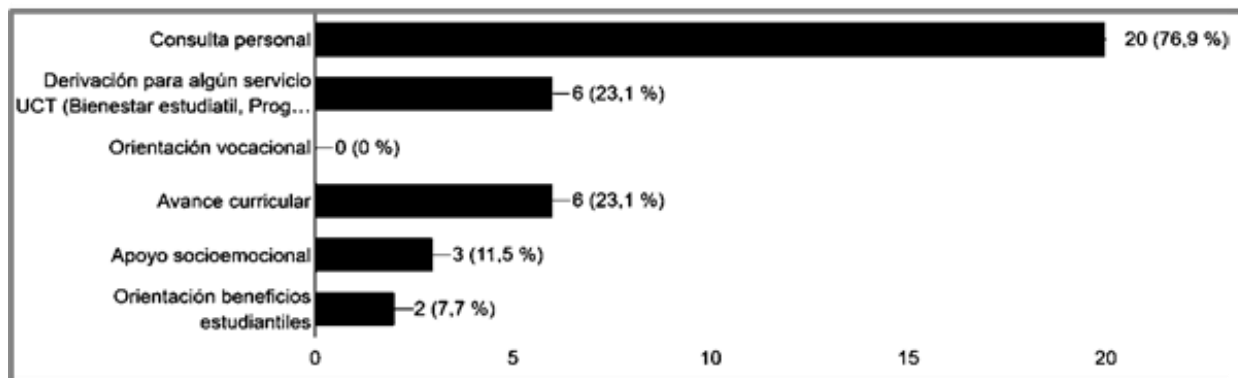
Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

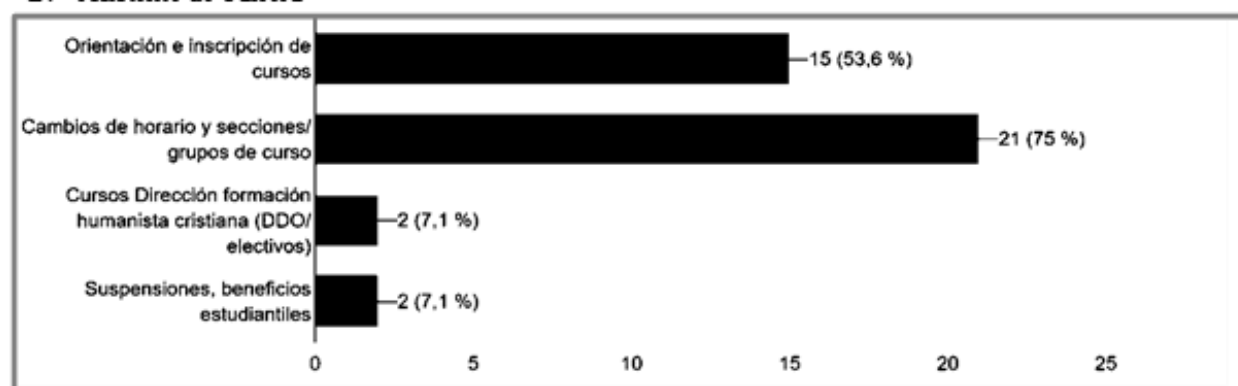
34. Indica qué otras estrategias y/o apoyos podrían implementarse para fortalecer y potenciar la formación académica y profesional durante el año 2023

Apéndice II.

A. Jefe de Carrera



B. Asistente de Carrera



C. Delegado de nivel

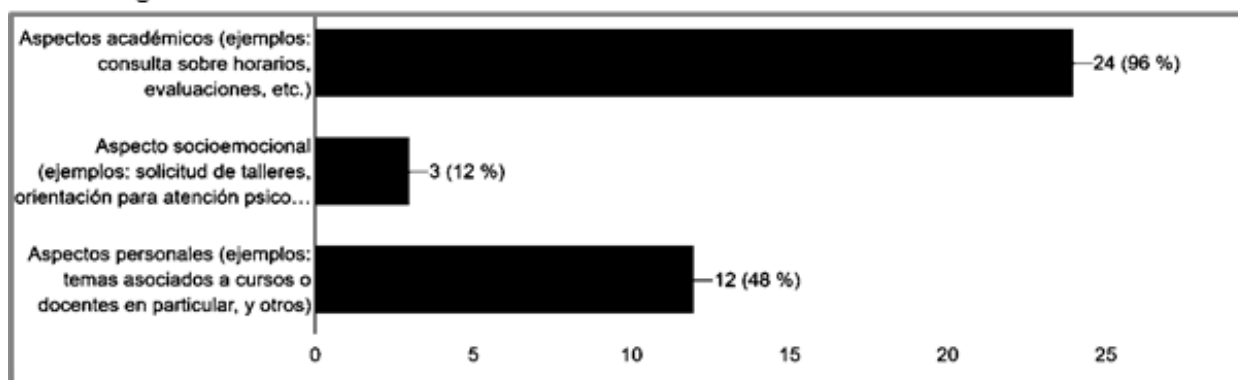


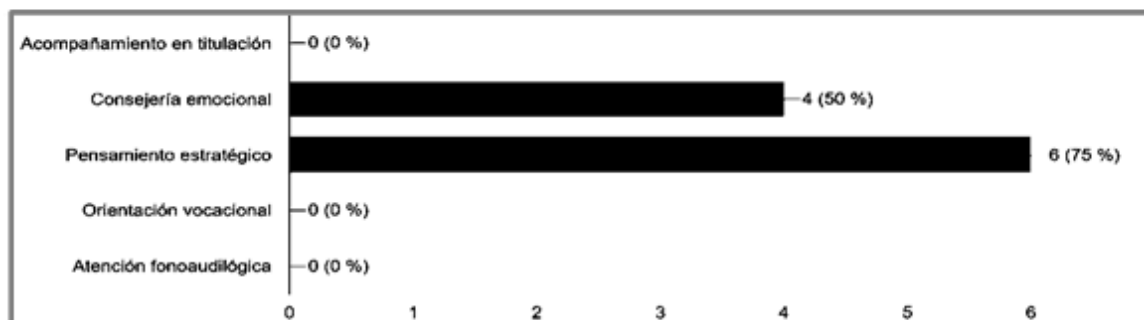
Figura 1. Motivo de solicitud de apoyo de mayor frecuencia en apoyos de Jefes de Carrera, Asistentes y Apoyo entre pares.

2022

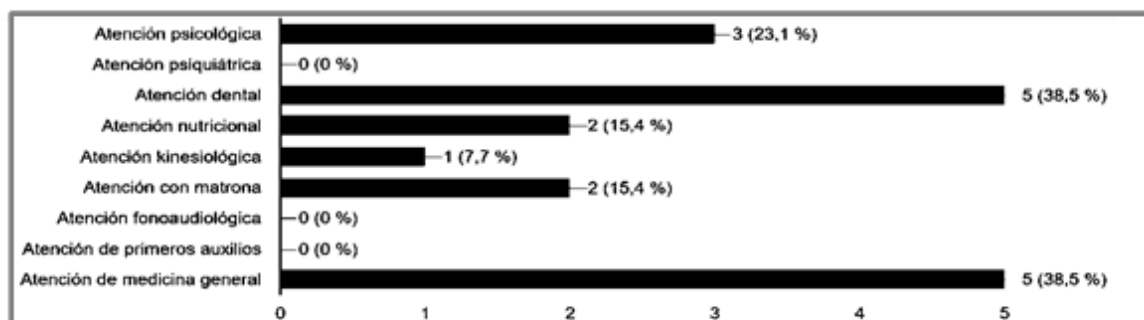


Apêndice III.

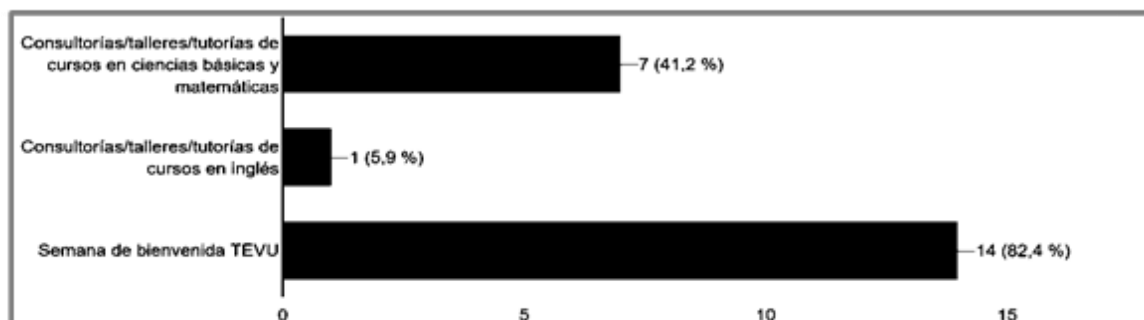
A. DAAS



B. PUSA



C. TEVU



D. Pastoral universitarias

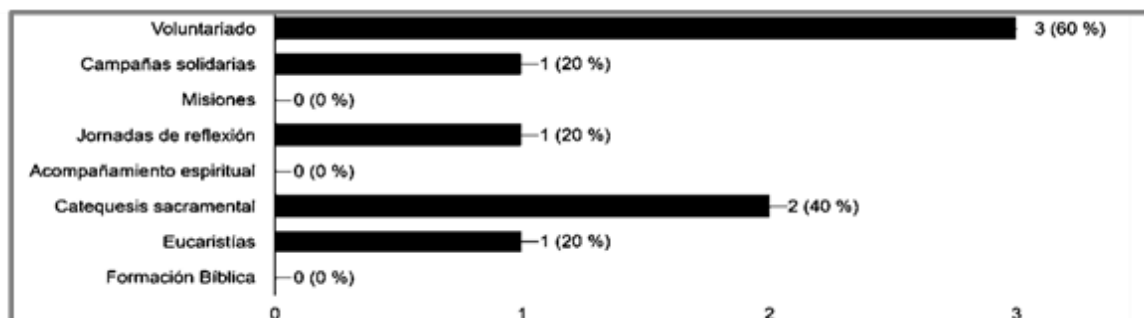


Figura 2. Motivo de solidud de apoyo de mayor frecuencia en apoyos de programas universitarios.

2022



Agradecimientos

Agradecimientos a los encargados del registro de uso de servicios de los programas universitarios (Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS), Programa Universitario Saludable (PUSA) y Transición Efectiva a la Vida Universitaria (TEVU).

2022



EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO EN TIEMPOS DE PANDEMIA A ESTUDIANTES DEL PROGRAMA BACHILLERATO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO.

Campos Salgado, Waleska Soledad, Universidad Católica de Temuco, Chile, wcampos@uct.cl

Resumen.

La Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS) de la Universidad Católica de Temuco (UCT), fue creada con el objetivo principal de acompañar la trayectoria académica de las y los estudiantes, proporcionando herramientas para que los estudiantes logren desenvolverse de manera integral en la vida universitaria y de esta manera cumplir con el objetivo de fortalecer la igualdad de oportunidades.

La estrategia que se presenta a continuación consiste en la implementación de acompañamientos académicos, denominados “Talleres académicos” a estudiantes del programa Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la UCT que rindieron el curso Matemática Fundamental I y II, durante el primer y segundo semestre del año 2021 y ejecutados en modalidad online por la DAAS.

Los talleres, contaron con una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, lo que consiste principalmente en alcanzar objetivos comunes, donde los estudiantes velan porque los resultados obtenidos sean beneficiosos para ellos y para los demás miembros que realicen la actividad. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos. Pero, un punto crucial de los talleres y que los hace ser una estrategia innovadora es la incorporación del aprendizaje a través del juego, las cuales se realizaban en los inicios de cada taller, en la plataforma web wordwall y también en plataforma institucional Blackboar, con la finalidad de activar sus conocimientos previos y crear un ambiente en donde se sintieran seguros de errar y rectificar. La reacción de los estudiantes frente a estos juegos fue alentadora, si bien se dificultó un poco la interacción frente a la pantalla, las actividades realizadas, provocaron un ambiente ameno, ayudaron a comprender los contenidos de una manera más lúdica y entretenida, motivando a las y los estudiantes para la continuidad del acompañamiento. El objetivo de estos talleres es hasta el día de hoy, es entregar a las y los estudiantes un espacio para trabajar en manera colaborativa y personalizada, y al mismo tiempo reforzar los contenidos ya vistos en sus clases, generando un espacio de confianza donde puedan resolver sus dudas e inquietudes antes de cada evaluación.

Finalmente toda la estrategia permitió acompañar aproximadamente al 40% de los estudiantes inscritos en el curso, facilitando con ello, la permanencia en la institución, lo cual, para situación a nivel mundial que estábamos y estamos viviendo es favorable, muchos de los estudiantes tuvieron que batallar contra el aislamiento social, el confinamiento, relaciones familiares y personales, adaptación a la modalidad online, estrés, ansiedad, falta de recursos digitales y muchos factores más que hacían que culminar el primer año académico fuera un gran desafío personal.

Palabras Claves: Acompañamiento Académico, Taller Académico, Matemáticas, Permanencia.



1. Introducción.

El ingreso a la educación superior lleva consigo grandes cambios en la vida de los estudiantes, la carga emocional que experimentan, cumplir muchas veces con las expectativas de las familias, las nuevas exigencias, la independencia, el estar lejos de casa, adaptarse a un sistema nuevo de vida, de organización, entre muchos factores más. hace que el primer año universitario sea claramente uno de los mayores retos que deben enfrentar. Esta nueva carga que vivencian los estudiantes puede producir la deserción en su primer año universitario. Según estimaciones del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), del Ministerio de Educación de Chile, el año 2008 un 30,6% de los estudiantes de pregrado desertaron en su primer año universitario. Es decir, 3 de cada 10 estudiantes dejaron su carrera, ya sea por motivos vocacionales, económicos u otros. (Ministerio de educación, 2011)

La Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional de la UCT, ha trabajado desde el año 2017 en proporcionar herramientas y contención a los estudiantes de primer y segundo año universitario para que, con esto, ellos puedan desarrollar eficazmente sus competencias y capacidades con igualdad de oportunidades. En este contexto es que desde el año 2018 se comenzó a articular acompañamientos académicos con el Programa Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la UCT. Este programa tiene la duración de un año, y permite a los estudiantes que aprueben el programa optar a la continuidad de estudio en carreras de pregrado de la universidad. Su itinerario formativo está compuesto por cursos de primer año de distintas carreras, los cuales están dictados por sus respectivas facultades, si al finalizar el programa estos cursos son aprobados, los estudiantes podrán convalidar al ingresar a su carrera. El programa también cuenta con ramos obligatorios los cuales son “Lenguaje y construcción del mundo, lenguaje y estética”- “Taller de gestión personal y Orientación vocacional”- y “Matemática fundamental I y II”. Es en este último curso donde se implementan los acompañamientos académicos denominados “Talleres académicos”, estos consisten en una estrategia grupal donde se buscó generar espacios de retroalimentación y fortalecimiento de habilidades que ayudan a desarrollar distintas competencias genéricas y específicas. Estos talleres fueron realizados por profesionales del área de matemáticas, quienes programaron las acciones del taller basándose en la guía de aprendizaje (programa del curso) y tienen directa relación con los resultados de aprendizaje.

Contextualización: Los años 2020 y 2021 fueron años de grandes cambios, tanto para los estudiantes como para los docentes, pues por la pandemia Covid-19, se debió modificar todo el sistema de enseñanza al que estábamos acostumbrados y todos quienes participamos en educación debimos implementar y adaptarnos a nuevas técnicas que ayudaran a el aprendizaje a distancia. Gran parte de los países del mundo, chile incluido no estaba preparado para impartir educación a distancia, es por esto que toda esta adaptación a la virtualidad ha sido un gran desafío tanto para los profesores que trabajan directamente en el aula como para los equipos directivos, pues se tuvo que dar respuesta inmediata a las necesidades de todos los estudiantes. (Leiva et al.,2022).

La pandemia, nos obligó de cierta manera a indagar en nuevas estrategias que favorecieran el aprendizaje a distancia. Teniendo siempre en cuenta que sería un desafío tanto para docentes como para los estudiantes, pues era un contexto nuevo para ambos. Esto a su vez, generará una gran oportunidad, la tecnología nos permitirá ampliar y profundizar los beneficios de la educación superior, facilitando el aprendizaje y con ello, finalizar con la educación basada en la autoridad y donde el rol principal era el del docente. (Peppino,2004). De igual manera el paso de la modalidad

2022



presencial a la Online dejó demostrado que no todos los establecimientos educativos y/o docentes estaban capacitados para dar una respuesta estable a la contingencia. Pues asegurar que una educación a distancia sea de calidad para todos está muy lejos de nuestro alcance, pues existen distintos factores que influenciara en su eficacia. (Galbán, et al.,2022)

Debido a este nuevo contexto se debió reorganizar las modalidades de acompañamiento que se estaban realizando a los estudiantes antes de la pandemia y se fueron implementando durante la marcha técnicas que fueran efectivas al momento de responder a las necesidades que se presentaran. El trabajo a distancia incluyó en los procesos de enseñanza aprendizaje un cambio en relación a la presencialidad, pues los docentes deben ocupar nuevos recursos y diseñar actividades que favorezcan a un aprendizaje significativo y en paralelo los estudiantes deben desarrollar habilidades para su trabajo independiente. es por esto que en los acompañamientos el profesor tomará el rol de mediador, su rol principal será fomentar la participación de los estudiantes. (Salinas, 2005). A esto debemos sumarle que el área de matemáticas siempre ha sido un ramo tabú para gran parte de los estudiantes, ya sea por su estructuración o por las creencias y/o experiencias que traen arraigadas desde sus hogares o establecimientos educacionales anteriores. Estos pensamientos errados sobre la matemática como él “esto no me sirve para nada” “en mi carrera no necesito matemáticas”, “no soy buena/o para las matemáticas” “yo nunca aprendí matemática” se incrementaron en la virtualidad al no contar con la clase presencial en donde el docente podía identificar de manera más rápida los errores cometidos en la resolución. Estos pensamientos también son impulsores de tomar decisiones como desertar, sobre todo en el primer año universitario. La dificultad en el aprendizaje de las matemáticas no es solamente un problema a nivel país, el bajo rendimiento en esta área y la deserción escolar son problemas que coinciden en gran parte de las instituciones de enseñanza superior (Gonzáles ,2015).

La DAAS en conjunto con la coordinación del área de matemáticas del programa bachiller, planificaron para el año 2021 talleres académicos, que potenciarán la participación de los estudiantes y los ayudará a reforzar contenidos y aclarar dudas a través de la plataforma virtual. Los talleres que se planificaron tenían directa relación con el programa del curso, pues la intención era y es entregar un espacio a los estudiantes en donde pudieran trabajar colaborativamente, y así reforzar los contenidos vistos en sus clases en un espacio de confianza e interacción con otros.

Durante el primer semestre se planificaron cuatro talleres en las siguientes temáticas: “Cómo escribir matemáticas en Word” el que tuvo énfasis en las nociones básicas para la escritura matemática, fórmulas, ecuaciones y simbología en general que les sería de utilidad para abordar el curso. El segundo taller se trabajó en la temática de “Operatoria en los reales” y un tercer taller “Potencias y raíces”. Todos los temas que se trabajaron en los talleres permitían al estudiante la resolución de problemas de la vida cotidiana a través de las operaciones básicas para el desarrollo del pensamiento matemático, posteriormente el Taller “Razones y proporciones” hace referencia a la utilización de conceptos para la resolución de problemas en un contexto que involucra la comparación de cantidades a través de un cociente. De esta forma distinguir las relaciones de proporcionalidad entre dos o más variables. El segundo semestre se continuó con la misma modalidad y se realizaron tres talleres “Expresiones algebraicas productos notables y factorización”, “¿Cómo resolver problemas matemáticos?” y “Ecuación de la recta”. Los cuales enfatizaban en describir situaciones y fenómenos procedentes a cualquier ámbito científico y de la vida cotidiana utilizando el lenguaje algebraico para mejorar la capacidad de razonamiento lógico matemático y formalizar el pensamiento abstracto.



En total estos 7 talleres fueron replicados 119 veces, 92 talleres el primer semestre y 27 el segundo semestre, estos fueron realizados por tres profesionales del área, abarcando así el 50% de la matrícula.

2. Metodología.

Estos talleres tuvieron como objetivo principal lograr un aprendizaje colaborativo a través del trabajo en equipo, implementando también en ellos, juegos que motivaron la interacción y permitiera al mismo tiempo hacerse una idea general del cómo llegaban los estudiantes en relación a los contenidos.

El curso de matemática fundamental I y II contaba con 8 horas de trabajo semanalmente y se distribuyen en 2 horas de cátedra, 2 horas de trabajo mixto (ejercitación) y 4 horas de trabajo autónomo. Los estudiantes del curso fueron distribuidos en 6 secciones y cada sección contaba con dos o tres grupos de estudiantes para horas mixtas. Los talleres fueron implementados en las horas mixtas de cada sección, una semana antes de cada evaluación, el medio por el cual se realizaron estos acompañamientos fue la plataforma institucional Blackboard, y la aplicación de videoconferencias Meet, su estructura contempla un inicio-desarrollo y cierre. y su metodología estaba basada en el aprendizaje colaborativo, con el fin de adquirir nuevos conocimientos a través del trabajo en grupo. Como plantea (Johnson et al.,1999). El aprendizaje colaborativo permitirá a los docentes alzar el rendimiento de los estudiantes y en paralelo incentiva las relaciones positivas entre ellos, facilitando experiencias saludables de desarrollo cognitivo y social. Siendo así un método muy completo reemplazando la competitividad y favoreciendo el trabajo en equipo. como objetivo principal lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes. Cada taller se utilizó la metodología de gamificación la cual según (Salvador, 2021) presenta distintos elementos que favorecen su eficiencia en diversos aspectos, uno de los más importantes es la motivación a su realización y el aprendizaje activo.

3. Participación y resultados.

El primer semestre pudimos acompañar a 180 estudiantes, en donde al menos asistieron a uno de los cuatro talleres, abarcando el 76% de la matrícula. el segundo semestre se ve reflejado una gran disminución en la participación, pero no solamente a los acompañamientos, sino que también en sus clases en general, pues los profesores comentaron que los estudiantes dejaban de asistir a la clase en el horario establecido y optaron por revisar las grabaciones en horarios más convenientes para ellos. Esos semestres se acompañaron a 77 estudiantes abarcando el 35% de la matrícula.

Luego de la realización de estos talleres, los estudiantes debían responder una pequeña encuesta de satisfacción en donde se enmarcan tres aspectos. El primero en el desempeño del profesional encargado del taller, el segundo ítem, hacía referencia a la satisfacción sobre los contenidos abordados y el tercer ítem, sobre el aporte del taller a su formación profesional, fue respondida 122 veces y sus resultados son presentados a continuación en la tabla 1.

2022



Tabla 1 Resultados encuesta de satisfacción

	Desempeño de los/as profesionales que realizaron la actividad.	Contenidos y/o temáticas abordadas en esta instancia.	Aporte del taller a mi formación profesional.
Muy satisfecho	82%	75%	70%
Satisfecho	10%	16%	20%
Ni satisfecho ni insatisfecho	0%	1%	2%
Muy insatisfecho	8%	7%	8%

Por otra parte, en esa misma encuesta se les consultó a los estudiantes si el taller ayudaba a fortalecer los contenidos, competencias y/o habilidades que identificaba débiles en relación al contenido (tabla 2), en donde el 98 % de las respuestas fue positiva.

Tabla 2 Resultados encuesta de satisfacción

El taller me ayudó a fortalecer contenidos, competencias y habilidades que identificó como débiles en mí.	
Sí	98%
No	2%

En relación a la calificación del taller, se les pidió a los estudiantes que lo evaluaran en una escala de 1 a 5, en donde 1 es la calificación mínima y 5 la calificación máxima (tabla 3).

Tabla 3 Resultados encuesta de satisfacción

	¿Cómo calificas el taller recibido?
1	0%
2	0%
3	0%
4	11%
5	88%
Sin calificación	1%

Dentro de esta encuesta se encontraba un apartado en donde los estudiantes podían dejar su comentario y/o observaciones, siendo algunas de ellas las siguientes: “Me gustó mucho y la forma de explicar cómo resolver el ejercicio de distintas, formas estuvo súper; muy constructivo el taller, ya que logramos retroalimentar contenidos que quizás no nos habían quedado muy claros, o para practicar; muy bueno el taller me sirvió para aclarar mis dudas y reforzar lo aprendido; Me gustó



mucho ya que había dos maneras de hacer un ejercicio y la profesora se dio el tiempo de hacerlos de las dos formas, además me quedó todo claro y aproveché de reforzar contenido para la próxima prueba; El taller estuvo entretenido, el método para participar fue novedoso y pude reforzar los contenidos vistos anteriormente; Los talleres fueron primordiales durante mi desarrollo del primer semestre en esta modalidad online universitaria. Lograron que esta nueva modalidad no sea un impedimento en mi desarrollo como nueva estudiante universitaria”.

4. Conclusiones.

Si analizamos las respuestas de la encuesta de satisfacción, podremos inferir que para quienes participaron de ellos sintieron que la instancia fue muy favorable, en donde dejan expresado que estos talleres en su gran mayoría ayudaron a fortalecer los contenidos de la asignatura en que se encontraban débiles. Si profundizamos en los datos de aprobación, reprobación y abandono del programa. Podemos indicar lo siguiente: Al mes de abril del año 2021 existían matriculados en el programa de bachiller 241 estudiantes., al terminar el primer semestre la matrícula bajó a 235 estudiantes, de estos estudiantes acompañamos a más del 50% , lo que significa que la propuesta cumplió con el objetivo de acompañar durante todo el curso a la mayor cantidad de estudiantes posibles, teniendo en cuenta todos los obstáculos que presentaba esta nueva modalidad , pues muchos de los estudiantes tienen frecuentemente problemas de conectividad, pues vivían en lugares rurales en donde la conexión inalámbrica no llegaba, otros no tenían un espacio apropiado para realizar sus clases y acompañamientos, debían estar al cuidado de familiares, entre tantos otros inconvenientes que dificultan un aprendizaje significativo. Por lo antes mencionado el segundo semestre mucho de los estudiantes optan por ver las clases grabadas, bajando considerablemente la participación tanto en sus clases como en los acompañamientos. Pese a esto, los acompañamientos se siguieron haciendo con normalidad y se dejaban grabados en plataforma para quienes quisieran verlos lo hicieran las veces que fueran necesarias. Por otra parte, los estudiantes que siguieron asistiendo, a diferencia de los primeros talleres impartidos, eran estudiantes mucho más activos y dispuestos a participar.

En la tabla 4 podemos observar el resumen del año académico 2021 para los estudiantes del curso matemática fundamental I (código del curso BACH1102) y el curso matemática fundamental II (código del curso BACH1107).

Tabla 4 Tabla resumen de aprobación del curso 2021

Curso	Aprobados 2021	Reprobados 2021	Total
BACH1102	216	19	235
BACH1107	196	18	214
TOTAL	412	37	449

los resultados son favorables, puesto que en comparación con años anteriores el 2021 logró tener la menor cantidad de deserción (ver tabla 5). Podemos observar que desde el año 2018 ha ido disminuyendo los estudiantes que desertan a excepción del año 2019, que es el año del “Estallido Social” en Chile, movimiento social que paralizó colegios y universidades por un largo periodo de tiempo.

2022



Tabla 5 Datos matrícula Programa Bachiller en Ciencias y Humanidades

Año	Matrícula	Deserción	Porcentaje
2018	295	54	18%
2019	297	59	20%
2020	266	42	18%
2021	235	30	13%

Referencias

- Galán S., Ortega C., y Mesa M. (2022), “La transición de la modalidad presencial a la remota: experiencia del profesorado universitario en el contexto de pandemia”. Revista Educación 46(2). [fecha de Consulta 20 de octubre de 2022]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055010>
- González, D. (2015). “Relación entre el rendimiento académico en matemáticas y variables afectivas y cognitivas en estudiantes preuniversitarios de la universidad católica santo Toribio de mogrovejo. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós SAICF
- Leiva-Guerrero, M. V., Sanhueza-Mansilla, J. I., Soto-Calderón M. P., & Muñoz-Lameles, M. E. (2022). Monitoreo de aprendizajes en escuelas públicas chilenas en contexto COVID-19. Alteridad, (17)1, 89-102. [https:// doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.07](https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.07)
- Ministerio de Educación (2011). Informe Retención de primer año en educación superior carreras de pregrado. Servicio de información de educación superior. Biblioteca Digital MINEDUC. Obtenido de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4623>
- Peppino, Ana María (2004). La docencia universitaria ante un nuevo paradigma educativo. Revista Diálogo Educativo, 4 (13),1-10. [fecha de Consulta 19 de octubre de 2022]. ISSN: 1518-3483. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117791004>.
- Salinas, J. (2005). La gestión de los entornos virtuales de formación. Universidad de Islas Baleares. Tecnología en Marcha. Vol. 17 N° 3.
- Salvador C. (2021). Gamificando en tiempos de coronavirus: el estudio de un caso. Revista de Educación a Distancia. Núm. 65, Vol. 21. Artíc. 15, 08-01-2021DOI: <https://doi.org/10.6018/red.439981>

Agradecimientos.

A mis queridas y queridos colegas Anid Garrido y Viviana Moliné, Álvaro Jiménez, Javier Bustos, por apoyar e incentivar la realización de este trabajo.

A la directora del programa Bachiller en Ciencias y Humanidades, Verónica Vivanco, por su disposición y tiempo destinado a responder mis dudas.

2022



EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE TUTORES PARES EN CONTEXTO DE CONFINAMIENTO POR COVID19: USO DE PLATAFORMAS VIRTUALES Y E-LEARNING

Javiera Belén Herrera Godoy, Universidad de Concepción, javherrera@udec.cl

Oscar Huerta Zapata, Universidad de Concepción, ohuertaz@udec.cl

Camilo Herrera González, Universidad de Concepción, caherrera@udec.cl

Felipe Novoa Mora, Universidad de Concepción, felnovoa@udec.cl

Resumen.

Dentro de los referentes teóricos que están presentes en la tutoría de pares universitaria están el aprendizaje colaborativo, formación integral, mediación en el aprendizaje, concepciones y prácticas pedagógicas. El presente escrito se centrará en la formación integral de tutores de una institución de educación superior (IES), de una ciudad al sur de Chile. Dicha formación se define como el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (Cardozo, 2011). Todo esto con el fin último de garantizar un acompañamiento ad hoc a las necesidades de los estudiantes que ingresan a la educación superior, asumiendo el deber de formar a los tutores, para que puedan tener una mejor capacidad de respuesta y así propender a contar con un sistema de acompañamiento que centra sus energías en la prevención del abandono.

A raíz de la crisis sanitaria COVID-19 durante el año 2020 y 2021, fue imperativo generar instancias de enseñanza-aprendizaje en contextos remotos, utilizando canales virtuales para actividades planificadas formalmente en aula. Para ello, el equipo encargado de la formación de tutores debió diseñar, planificar y ejecutar una experiencia piloto a nivel formativo, explorando el uso de plataformas digitales como opción para dar respuesta y continuidad a los procesos de capacitación de tutores en los tres campus de la casa de estudio que alberga la estrategia.

Para las IES es de suma importancia el reflexionar y sistematizar sus prácticas de acompañamiento estudiantil, y así poder replantearse si las políticas pro-retención y de prevención del abandono que dispone para sus estudiantes dan cuenta de sus necesidades y/o contextos de crisis, como lo fue la pandemia. Para dar respuesta a esto se formularon dos objetivos; caracterizar el proceso de formación de tutores encargados de favorecer la permanencia de estudiantes que ingresan a la educación superior y en segundo lugar el analizar las estrategias implementadas en el proceso formativo. Cabe señalar que el presente trabajo se sitúa en el periodo mencionado, es decir los años académicos 2020 y 2021.

El presente escrito posee una metodología de tipo cualitativa. La estrategia metodológica utilizada fue la del estudio de caso, basada en el análisis en profundidad de un número reducido de instancias, en el que el fenómeno objeto de interés está presente. Las instancias pueden ser de carácter macrosocial, como, por ejemplo, instituciones (Gerring 2007 en Verd y Lozares 2016). Este último



es el caso de lo que se desarrollará a continuación, pues se sitúa en el ejercicio de describir las estrategias implementadas en el contexto de la formación de tutores y tutoras en una universidad.

Para efectos de la presentación de los resultados, se iniciará con la descripción de los principales elementos que constituyen el proceso formativo de tutores, para dar paso luego al desarrollo de los resultados obtenidos de la ejecución de la estrategia. Finalmente se darán a conocer las conclusiones del trabajo realizado y desafíos que nos plantea la coyuntura formativa de estudiantes de pregrado.

En relación con los hallazgos, se puede precisar que la intervención realizada es percibida por los tutores como relevante y significativa para ellos. En cuanto a los aportes, con este ejercicio descriptivo y de reflexión se pretende el traspasar experiencias a instituciones cuyos contextos sean similares a las descritas, aportando desde un enfoque situado a la mejora constante de espacios de acompañamiento estudiantil que favorezcan la transición de estudiantes desde la educación media a la superior y así en consecuencia tributar a la permanencia y egreso de estos.

Descriptor o Palabras Clave: Covid-19, Formación de Tutores, E-learning, Educación Remota.

1. Introducción

El ingreso de los estudiantes a la Educación Superior (ES) en Chile ha ido en aumento en los últimos 5 años, es así como el año 2017 ingresaron 1.176.727 estudiantes a la Educación Superior (SIES, 2017), producto de lo anterior, desde el año 2012 las políticas públicas de Educación Superior se han enfocado en la retención del primer año y en la duración real de las carreras. El crecimiento en la matrícula de educación terciaria se debe, en alguna medida, a la incorporación de programas que ha impulsado el Ministerio de Educación (Mineduc) como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), el cual asume en sus definiciones que los estudiantes beneficiarios probablemente tendrán mayores dificultades en el ingreso, mantención y titulación de una carrera, por lo que postula dentro de sus objetivos facilitar el progreso de los estudiantes a través de actividades de acompañamiento (Mineduc).

Es común que en el contexto de la educación superior durante los primeros cuatro semestres en la universidad se presente un alto índice de abandono asociado a diversos factores, tales como, económicos, académicos, motivacionales, y las percepciones y análisis que hacen los propios estudiantes de su vida universitaria (Arco-Tirado et al., 2011; Munizaga et al., 2018). En este contexto, tal como lo señalan Fuentes y Matamala (2016) ha existido un cambio en el paradigma de la Educación Superior, donde las instituciones educativas deben preocuparse no solo de la admisión, si no del proceso, la igualdad de oportunidades y la equidad para favorecer su transcurso en la universidad. Una de las estrategias que han tomado fuerza en el último tiempo para hacerse cargo de dichos desafíos a sido la tutoría de pares, entendida como una acción pedagógica y social destinada a implementar actividades que favorezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes y disminuir sus probabilidades de abandono (Baggini & Moreira, 2017).

En efecto, así lo asiente González y Sunza (2006) al afirmar que la tarea de los tutores es precisamente facilitar los aprendizajes, acompañarlos e incentivarlos a alcanzar sus metas. En este sentido, los tutores tienen el perfil de "ser fuente de apoyo, entrega y dedicación, siendo un aporte en el desarrollo intelectual y personal de sus compañeros de Universidad, basando su actuar en valores como la cercanía, entrega, sencillez, amabilidad, responsabilidad, apertura al diálogo, compromiso y amor hacia el estudiante" (Sereño y Barrera, 2017). Por lo que debe entenderse a los tutores pares, como



aquellos compañeros con más conocimiento y/o habilidades que facilitan y ayudan al alumnado con menos conocimiento y/o habilidad, bajo la modalidad de trabajo cooperativo de pareja o grupo pequeño (Andreucci, Annunziata & Curiche, 2017).

Pero cómo asegurar que el trabajo realizado por un tutor repercuta de manera positiva en la ardua tarea de hacer que un estudiante transite de manera armoniosa desde la educación secundaria a la superior, teniendo además como consecuencia que este persista y no abandone del nivel terciario. Una respuesta a esta interrogante, en el contexto de una universidad ubicada en la ciudad de Concepción de Chile, fue la de generar un comunidad de aprendizaje mediante el diseño de un plan de formación continua de tutores, con el fin de garantizar un estándar mínimo de conocimientos transversales enfocados en la atención integral de las necesidades de estudiantes que ingresen a la Institución de Educación Superior (IES) por medio del sistema de admisión PACE y otros sistemas de acción afirmativa impulsados por la IES.

A continuación, se intentará sistematizar el plan de formación, con el valor agregado de incorporar el desafío de adecuar sus lineamientos al contexto virtual, donde la emergencia sanitaria originada por la pandemia COVID-19, nos obligó acelerar la modernización y digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien es cierto, este ejercicio tiene la limitación de no profundizar en el impacto que pueda llegar a tener la implementación de una estrategia de estas características, el fin último, es más bien el profundizar en una forma de abordar de manera preventiva la problemática del abandono en la ES, por medio de iniciativas sustentadas, rigurosas y altamente estructuradas.

2. Desarrollo.

2.1 Descripción de la estrategia de formación de tutores y tutoras: transición a la modalidad e-learning en el contexto Covid19.

En la IES donde se sitúa este escrito, la unidad encargada del apoyo al estudiante en los ámbitos psicoeducativos, psicosociales y académicos ha desarrollado y ejecutado la innovación educativa de la Tutoría de Pares desde sus orígenes en el año 2013. Esta se enmarca en la ejecución de políticas públicas para fortalecer la retención de estudiantes en la Educación Superior, presentándose como una metodología democratizadora, inclusiva, horizontal y vinculante, brindando apoyo en áreas tan diversas como la disciplinar, la autorregulatoria, la socioemocional y la de adaptación al contexto universitario de estudiantes novatos.

En cuanto a las actividades propias del acompañamiento que realizan los tutores, existen dos tipos, por un lado, acciones que apuntan a la vinculación entre el tutor par y los estudiantes “tutorados”, y por otro lado, actividades de apoyo semanal cuyo foco es principalmente académico; sin perjuicio de lo anterior, el contar con un tutor par implica recibir apoyo en tres focos: académico (Acompañamiento en las áreas disciplinares críticas de cada carrera), psicosocial (Orientación en beneficios de arancel, residencia, beneficios complementarios, suspensión y renuncia de carrera, vinculación con la red de salud, generación de vínculo, etc.) y psicoeducativo (autorregulación del aprendizaje, manejo de la ansiedad, planificación del tiempo, etc).

Para dar cumplimiento con lo anterior, es que se requiere contar con una estructura formativa, que tal como se señaló, es fundamental para garantizar un estándar mínimo que asegure la realización de acompañamientos enfocados a la prevención del abandono. La crisis sanitaria durante el año 2020 y 2021, hizo que fuese imperativo generar instancias de enseñanza-aprendizaje en contextos remotos,



utilizando canales virtuales para actividades planificadas formalmente en aula. Para ello, el equipo encargado de la formación de tutores debió diseñar, planificar y ejecutar una experiencia piloto a nivel formativo, explorando el uso de plataformas digitales para dar continuidad a los procesos de capacitación de tutores en los tres campus de la casa de estudio que alberga la estrategia.

La estrategia formativa de tutores pares, busca habilitar a los estudiantes de cursos superiores en su rol, para ello dispone de talleres de formación que responden al desarrollo de trabajo que facilitan el proceso de adaptación a la vida universitaria, la conformación de redes estudiantiles y el fortalecimiento de habilidades personales en sus estudiantes tutores, siendo ellas, las competencias psicoeducativas, psicosociales y académicas. Es así como la formación continua cuenta con una estructura compuesta por diversos módulos y talleres semestrales que se replican en distintos horarios y fechas para potenciar la presencia de los tutores pares, teniendo por finalidad, reforzar habilidades personales, adquirir herramientas de formación profesional, potenciar su desempeño en la ejecución de las funciones propias del tutor par y adquirir conocimientos atingentes a su labor.

En este espacio se abordó la temática del acompañamiento y la formación desde una perspectiva integral, incorporando aprendizajes asociadas directamente al cumplimiento del rol, como también complementando con orientaciones e intervenciones en las áreas psicoeducativas, psicosociales y académicas durante el año 2020. En el año 2021, se definieron las líneas de formación en torno a temáticas de salud mental, inclusión y diversidad, autorregulación del aprendizaje, adaptación a la vida universitaria, habilidades didáctico-pedagógicas y competencias declaradas por el modelo educativo de la universidad, para potenciar el aprendizaje que los tutores obtienen directamente de contenidos curriculares y disciplinares. Las líneas de trabajo fueron definidas tras la aplicación de instrumentos de diagnóstico.

Para efectos del presente escrito, el análisis se realizará considerando tres momentos claves de la implementación de la estrategia, estos son el diagnóstico y levantamiento de información (sólo llevado a cabo en el periodo 2020), ejecución de la formación continua y evaluación de las acciones realizadas. Estos momentos se podrán entender de mejor forma en el apartado 2.2, en donde se expondrán los principales resultados de cada uno de ellos.

2.2 Resultados obtenidos en el proceso de formación de tutores facilitadores de la transición a la vida universitaria de estudiantes de primer año.

2.2.1 Diagnóstico y levantamiento de necesidades.

Para concreción del diagnóstico y levantamiento de necesidades, en el periodo 2020, el equipo de formación utilizó la técnica de la encuesta, que contó con preguntas cerradas, donde correspondió seleccionar las preferencias de formación, además de preguntas abiertas. Dicho instrumento fue respondido por aquellos estudiantes que ejercieron el rol de tutores para el periodo en cuestión. Los datos fueron obtenidos de forma online, la que tuvo una tasa de 64 respuestas, de un universo de 102 tutores posibles, lo que corresponde a un 62,7%. Cabe señalar que la aplicación consideró los tres campus de la institución objeto de análisis.

En términos cuantitativos, existió una leve inclinación por parte de los tutores para que la formación tuviese un énfasis en aquellas temáticas de tipo psicoeducativas, con un total de 50 tutores, donde destacaron contenidos como los de manejo de ansiedad y estrés ($f = 42$ estudiantes); motivación académica ($f = 35$ estudiantes), estrategias de aprendizaje ($f = 34$ estudiantes), salud mental ($f = 33$



estudiantes) y primeros auxilios psicológicos ($f = 31$ estudiantes); En segundo lugar, se encontró la intención de parte de los encuestados por tener una formación con énfasis en lo académico, con un total de 50 tutores, destacando su motivación por adquirir conocimientos en metodologías participativas de enseñanza, replicables en sus labores ($f = 33$ estudiantes).

En términos cualitativos, el análisis arrojó 3 categorías emergentes a destacar, una de ellas fue la importancia de trabajar en el desarrollo de expresión oral, señalando que es un área de importancia para el trabajo con sus estudiantes, sobre todo para generar ciertas competencias necesarias para desenvolverse en el contexto universitario; Otra categoría fue la de la generación de vínculos, donde se destacan las solicitudes asociadas a comunicación y formación de estos a distancia; finalmente, se desprendió la categoría de estrategias de autocuidado, que se refiere a temáticas de alimentación saludable, manejo de emociones, talleres de relajación y terapias alternativas. De los resultados obtenidos se desprende que las preferencias al ser necesidades sentidas por estudiantes de cursos superiores, representan en gran medida las dificultades que debieron sortear al momento de enfrentar el proceso de transición a la vida universitaria. En este sentido se puede inferir, guardando las proporciones, que, al considerar la voz de los estudiantes en los planes de trabajo, garantizan en algún grado que las dimensiones de acompañamientos sean adecuadas para el contexto en la cual se van a llevar a cabo.

2.2.2 Ejecución formación continua.

Antes de describir los resultados de la ejecución de la formación continua, vale la pena precisar la metodología de trabajo empleada para la concreción de dicho momento. Para ambos periodos se utilizó la plataforma TEAMS como soporte para realizar los talleres, cada uno de estos contó con un proceso de inscripción previa (formación sincrónica) que consistió en el llenado de un formulario online de google, en el cual los tutores podían elegir un mínimo de dos y un máximo de seis talleres para inscribirse, sin embargo, para aquellos que justificaron sus inasistencias por motivos académico y/o familiares se generó una jornada de formación de carácter asincrónica.

Con los antecedentes recopilados, el equipo estuvo en condiciones de llevar a cabo un diseño metodológico que han aplicado durante dos años consecutivos de manera remota. Eso sí los resultados difieren de un año a otro, sobre todo por el contexto de virtualidad, que, en palabras de los propios estudiantes, generó un agotamiento determinado principalmente por las condiciones de confinamiento y el uso excesivo de pantallas.

Si comparamos el primer semestre académico, de los respectivos años, podemos dar cuenta de la participación global en los talleres de formación. Para el caso del año 2020, de los 109 tutores participaron 92 en al menos un taller, lo que representa un 84,4%, mientras que aquellos que cumplieron el requisito mínimo de participación, es decir, asistir al menos a dos talleres, fueron 65 estudiantes, lo que equivale a un 59,6%. Para este periodo fue la temática de salud mental la que presentó un mayor número de asistentes, que en este caso correspondió al taller de manejo de ansiedad con 59 asistentes, que equivale al 54,1%; En el caso del año 2021, es posible señalar que de los 163 tutores 104 participaron al menos de un taller, lo que equivale a un 63.8%. En cuanto a las preferencias sigue siendo la salud mental en motivo de interés, siendo el taller de procrastinación el que contó con mayor adhesión, con 45 asistentes, que corresponde al 27,6%.

2022



Al comparar el segundo semestre de ambos periodos se logra apreciar que, para el caso del año 2020, es posible señalar que de los 109 tutores 90 participaron al menos de un taller, lo que deriva en un 82,5% de participación del total, mientras tanto, los que cumplen el requisito de participar en al menos dos talleres fueron 73 estudiantes, lo que equivale a un 67,8%. Al igual que el primer semestre es la salud mental la materia que acapara el interés, con 40 asistentes en el caso del taller de primeros auxilios psicológicos, equivalente al 36,6% de los asistentes. Es importante mencionar que en este semestre se sumó otra temática que acaparó el interés por participar en los tutores, el “uso lúdico de recursos de aprendizaje”, que tuvo la misma cantidad de participantes que el taller antes mencionado; En el caso del año 2021, es posible señalar que se observó una baja considerable en la participación, lo que se evidencia con el 43,5% de asistencia.

2.2.3 Evaluación de las acciones realizadas.

Para evaluar el diseño formativo, se decidió medir la satisfacción de los participantes, para lo cual se creó un formulario online de google, que se dividió en componente cuantitativo y otro cualitativo. Para el componente cuantitativo, se utilizó una escala Likert, con valores del 1 a 5 en el que 1 representa “deficiente” y 5 “muy bueno”. Las dimensiones evaluadas para ambos procesos fueron la de experiencia en los talleres, evaluación del profesional a cargo, temáticas que le fueron de gusto y oportunidades de cambio y de mejora.

En términos cuantitativos, en ambos periodos la satisfacción general fue alta, con un 94% para el año 2020 y 95,2% para el 2021. Se observa una alta valoración por la dimensión de experiencia en el taller, destacándose las subdimensiones asociadas al aporte integral de los contenidos a la formación de los tutores y el clima de respeto en el cual estos se desarrollaron; Un aspecto de mejora a considerar, que se repite, es que se modifiquen los horarios de ejecución de los talleres, ya que 70% de los tutores coincide en que se les fue difícil compatibilizar su vida académica con esta instancia extracurricular; En relación a lo que más le gusto de los talleres, se observa una evidente satisfacción con las temáticas desarrolladas, puesto que esta alternativa contó con más del 70% de preferencias en ambos años; Cabe destacar un elemento a considerar, que guarda relación con las metodologías empleadas, puesto que sólo 35% en ambos casos considero este aspecto como destacado.

En términos cualitativos, aparecen categorías emergentes como las del valor del “aporte a la formación personal o profesional que le otorgan los talleres”, “conocimientos adquiridos son novedosos aplicables en ámbitos prácticos del ejercicio tutorial, además destacan el “carácter integral de la formación”, el “fortalecimiento de habilidades sociales y de autoconocimiento”. Desde un punto de vista más social, se destacó la creación de vínculos y redes en el contexto de la formación, además del aprendizaje colaborativo que se genera, a partir de las experiencias que se comparten con otros tutores; En relación a los contenidos que se sugieren profundizar surgen temáticas como: hábitos alimentarios y salud física, además de mayores herramientas prácticas relacionadas a las estrategias de autorregulación, manejo del tiempo, organización del tiempo y motivación académica.

3. Conclusiones.

Se pueden señalar, entre las reflexiones de la experiencia descrita, la relevancia de explorar el uso de herramientas, plataformas y recursos virtuales para potenciar los procesos formativos de tutores, colaborando con su formación integral y el desarrollo de nuevas competencias, generando así una



alternativa que si bien fue de emergencia, cumple con características de sustentabilidad y eficiencia acorde a la demanda requerida en este nuevo ecosistema y paradigma educativo.

Un aprendizaje significativo que nos deja este ejercicio reflexivo es la importancia que tiene contar con la mirada del estudiante en el diseño de las acciones pro-retención, adecuadas al contexto en el cual se están implementando. Si bien los tutores son estudiantes de cursos superiores, su experiencia es relevante de considerar, **pues** permite desde el punto **de vista** de la trayectoria educativa, identificar aquellas variables que les fueron más difíciles de sortear al momento de persistir en la educación superior además de visualizar los recursos que les permitieron hacer frente a esos obstaculizadores; Otro aspecto a destacar, es la perspectiva situada e institucional, que puede servir como referente para llevar a cabo metodologías similares a las ya descritas.

En cuanto a la ejecución del diseño formativo, se puede concluir que, en términos de participación, se observaron bajas respecto a un semestre y otro. Esto se puede interpretar como una merma determinada por el contexto de confinamiento y agotamiento por el uso de pantallas. Con el fin de mejorar este aspecto, se torna una necesidad el incentivar y motivar a los tutores para que participen, lo que se podría lograr eventualmente con mayores incentivos académicos para ellos, lo que se podría traducir en transferencia de créditos académicos o bien la posibilidad de certificar su trabajo en términos curriculares.

Si bien el trabajo realizado permite llegar a un diseño más eficiente desarrollado en la virtualidad, al ser la tutoría una estrategia basada en las relaciones humanas, es importante no desconocer esta dimensión y establecer mecanismos de formación b-learning, sobre todo para fortalecer el vínculo entre los participantes y así incentivar la generación de comunidades de aprendizaje, que en definitiva corresponde a una forma de generar sentido de pertenencia y compromiso con el proceso de aprendizaje de estudiantes. Lo anterior si bien es cierto se puede plantear como una debilidad del diseño, lo contrarresta la utilidad y satisfacción que perciben los tutores que participan de este tipo de espacios. Reconociendo el valor agregado que les significa asistir a los talleres formativos, sobre todo en cuanto al desarrollo de habilidades y competencias, las que pueden poner en práctica a la hora de acompañar a sus estudiantes y así tener una respuesta oportuna a las necesidades que les manifiesten, con el fin último de prevenir el abandono.

Referencias

- Andreucci Annunziata, P., & Curiche, A. (2017). Tutorías académicas: desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 357–371. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512229042016>
- Arco-Tirado, J., Fernández, F. D., & Fernández, J. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, 62(6), 773–788. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9419-x>
- Baggini, I. G., & Moreira, L. del V. (2017). Acción tutorial e integración universitaria. *Congresos CLABES*, 0(0). <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1587/2325>
- Benoit, C., Castro, R., & Jaramillo, C. (2018). Aprendizaje y formación valórica en enseñanza mediante tutorías entre pares. *Revista de Investigación y Pedagogía: Praxis & Saberes*, 89–113.
- Cardozo, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria Key words Tutoría entre pares como estratégia pedagógica universitaria Palavras-chave. *Educ.Educ*, 14(2), 309–325
- Casado, R., Lezcano, F., & Colomer, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso Ten. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* EISSN, 19(2), 155–179. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.10>

2022



Fuentes Castillo, R., & Matamala Yáñez, A. (2016). Programa de inducción como estrategia de adaptación a la vida universitaria. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1193>

Gonzalez, R., & Sunza, F. (2010). Perfil y formación del tutor para el acompañamiento de estudiante. Extraído el 25 de agosto de 2018 en https://issuu.com/papyt_docs/docs/perfil_y_formacion_del_tutor_para_el_acompanamient

Ministerio de Educación. (2018). Términos de Referencia Programa de Acompañamiento y Acceso. Efectivo a la Educación Superior. Recuperado en http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=5465&id_contenido=34441

Munizaga, F. R., Cifuentes, M. B., & Beltrán, A. J. (2018). Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática. Education Policy Analysis Archives, 26, 1–29. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>

PACE. (2018). Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Recuperado el Enero de 2019, de <https://pace.mineduc.cl/objetivos/>

Sereño, F. & Barrera, E. (2017). El programa de tutorías de pares. Un acompañamiento a la inserción de estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Congreso CLABES VII. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1575/2313>

Verd, J., & Lozares, C. (2016). Introducción a la investigación cualitativa (1ra ed.). Síntesis.

2022



EXPERIÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO DE UM SERVIÇO DE PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR E SUAS REPERCUSSÕES NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES

Marcelo Franco e Souza, Centro Universitário Inta (UNINTA), francoesouza@yahoo.com.br
Leidiane Carvalho de Aguiar, Centro Universitário Inta (UNINTA), leidianepsi15@gmail.com
Maria Aparecida de Paulo Gomes, Centro Universitário Inta (UNINTA)- UNINTA,
apa_recidapg@hotmail.com
Eliza Angélica Rodrigues Ponte, Centro Universitário Inta (UNINTA),
prodiretoriaposelisa@uninta.edu.br
Silvia de Sousa Azevedo, Centro Universitário Inta (UNINTA), silviaazevedo@uninta.edu.br

Resumo.

O Núcleo de Apoio Psicológico ao Estudante do UNINTA (NAPSI) é um serviço que proporciona atendimento clínico psicológico gratuito aos estudantes do Centro Universitário INTA (UNINTA) e de outras faculdades do grupo Associação Igreja Adventista Missionária (AIAMIS), dedicado a questões emocionais, cognitivas e sociais que afetam a aprendizagem, a experiência acadêmica e a formação profissional. O serviço tem como propósito atender demandas clínicas de urgência, realizar plantão psicológico, atender crises emocionais urgentes, como risco de morte, situações de violência, problemas familiares, luto, transtornos mentais, pressões acadêmicas, entre outras. Diante disso, pretende-se contribuir com o compartilhamento de experiências e estudos na área de saúde mental no contexto da educação superior e ressaltar a importância do atendimento psicológico nas instituições de ensino superior como dispositivo que contribui para a melhoria da experiência do aluno e sua consequente permanência na universidade. Objetiva-se relatar a experiência de atuação de uma equipe de psicólogos no NAPSI, apresentando a sua implantação e relevância, por meio de atendimentos *on-line* em um contexto pandêmico; pontuar os aspectos referentes à saúde mental na universidade, bem como as repercussões do serviço do NAPSI para manter e dar suporte ao estudante no ensino superior. Trata-se de um trabalho de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência, associado à pesquisa de opinião. Utilizou-se métodos de comunicação síncronos e assíncronos para os atendimentos; as sessões foram realizadas nos turnos manhã, tarde e noite, de segunda à quinta, e nos turnos manhã e tarde, às sextas-feiras. Após marcado o atendimento, compartilhava-se com o aluno um formulário eletrônico que funcionou como um Contrato Terapêutico, denominado Termo de Compromisso. Foi perceptível, durante os atendimentos, que, dado o contexto da pandemia, muitas demandas surgiam referentes a conflitos familiares e amorosos; à dificuldade de concentração e aprendizagem; à sobrecarga de atividades acadêmicas e domésticas; e a cansaços físico e mental. Outro fator que merece atenção é que muitos estudantes não possuíam um local adequado, em casa, para o atendimento, isto é, onde pudessem ficar sozinhos, com silêncio, ou se sentissem confortáveis para falar sobre suas queixas. Situação essa que influenciou não apenas no momento dos atendimentos, mas também nas questões associadas à dificuldade em acompanhar as aulas e em realizar provas de forma remota. Também é importante mencionar que, nesse período de atuação do NAPSI, foram atendidas demandas de urgência referentes à ideação suicida; na maioria desses casos, os alunos



afirmaram que não tinham outro meio de obter atendimento psicológico senão pelo NAPSÍ, o que aponta para a relevância do serviço na prevenção e promoção de saúde mental e na permanência do estudante na faculdade. Assim, o NAPSÍ foi importante e continua sendo, no sentido de promover saúde mental aos discentes, por meio da escuta e do apoio psicológico. Os resultados aqui apresentados foram colhidos no período entre março de 2020 – o início da Pandemia de COVID-19, quando começaram os atendimentos *on-line* – e abril de 2021. Contabilizou-se um total de 632 estudantes atendidos e mais de três mil sessões individuais, sendo a maioria alunos de graduação e uma grande parcela de alunos de pós-graduação. A partir da pesquisa de opinião com os estudantes atendidos no NAPSÍ, verificou-se que 61,6% afirmaram que o serviço contribuiu para a sua permanência na universidade. Dessa forma, é possível demonstrar a importância do serviço como suporte de promoção de saúde mental para os estudantes, com base em opiniões coletadas com os próprios estudantes atendidos. Existem, portanto, evidências sólidas de que esse tipo de dispositivo dentro do *campus* universitário contribui para a melhoria da experiência do aluno e sua consequente permanência na universidade.

Palavras-Chaves: Saúde Mental, Universitários, COVID-19, Evasão.

1.Introdução

O Núcleo de Apoio Psicológico (NAPSÍ) é um serviço de atendimento clínico psicológico gratuito oferecido aos estudantes do Centro Universitário INTA (UNINTA) e de outras faculdades do grupo Associação Igreja Adventista Missionária (AIAMIS), em Sobral (CE) e cidades vizinhas, dedicado a questões emocionais, cognitivas e sociais que afetam a aprendizagem, a experiência acadêmica e a formação profissional.

A implantação desse serviço de atendimento psicológico na universidade surgiu a partir da política de prevenção e promoção de saúde mental necessária aos discentes. A constatação da necessidade de acompanhamento psicológico no meio acadêmico foi percebida, primordialmente, em decorrência do aumento de estudantes com queixas psicológicas e dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, o NAPSÍ apresenta-se como uma possibilidade de prevenção e/ou intervenção, de forma acessível. O serviço tem como propósito realizar plantão psicológico e atender crises emocionais urgentes, como risco de morte, situações de violência, problemas familiares, luto, transtornos mentais, pressões acadêmicas, entre outras.

Os atendimentos psicológicos presenciais tiveram início em fevereiro de 2020, quando houve momentos de acolhimento, triagem e atendimentos individuais, com a proposta de realizar uma psicoterapia breve. Conforme Braier (2008), a psicoterapia breve constitui uma metodologia interessante em espaços onde há grandes demandas de pacientes, pois tem, como característica, objetivos limitados, metas reduzidas e estrutura definida (início, meio e fim). Sua duração é acordada no princípio do processo terapêutico, visando atender as metas desejadas pelo paciente. Além disso, avalia a necessidade de encaminhamento a outros suportes de apoio ao paciente, como assistência social, uso de psicofármacos etc.

Em março de 2020, no entanto, os atendimentos presenciais do NAPSÍ foram interrompidos diante do contexto de pandemia de COVID-19. Fez-se necessário, assim, criar estratégias de atuação que levassem em consideração a necessidade de distanciamento social. Optou-se, então, por adotar o modelo de psicoterapia *on-line*.



Nesse sentido, o NAPSI atuou conjuntamente com a universidade, como um todo, para oferecer suporte à distância aos alunos nesse difícil período, contribuindo de maneira significativa para a manutenção, o engajamento e a aprendizagem dos estudantes e evitando o máximo possível a evasão.

2. Materiais e métodos

Trata-se de um trabalho de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência. Esta metodologia foi escolhida porque a pesquisa qualitativa, explicada por Gerhardt e Silveira (2009), caracteriza-se pela objetivação do fenômeno, pela sua compreensão e explicação, buscando resultados mais fidedignos possíveis. Já o relato de experiência é uma descrição de vivência profissional; ele descreve de forma precisa determinada experiência, com a finalidade de contribuir para sua área de atuação (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017). Associado a essa abordagem, foi realizada uma pesquisa de opinião com os alunos atendidos pelo NAPSI, para saber suas percepções em relação ao serviço durante e após o período pandêmico, e como este influenciou em suas permanências na universidade.

Este trabalho apresenta, portanto, os desafios e as potencialidades de atendimentos psicológicos clínicos de forma remota, durante a pandemia de COVID-19, em um grupo de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, no estado do Ceará: Centro Universitário INTA (UNINTA), com polos nas cidades de Sobral e Itapipoca; Faculdade Alencarina (FAL), sediada em Sobral; e Faculdade Ieducare (FIED), localizada na cidade de Tianguá. A abrangência dessa pesquisa foi possível devido ao modelo *on-line* de atendimento, que rompe as barreiras de distância territorial entre as IES.

Para ter acesso aos atendimentos oferecidos pelo NAPSI, o critério era que o aluno estivesse regularmente matriculado em algum curso das instituições de ensino supracitadas. Apesar dos alunos atendidos residirem em diversas cidades do Ceará e de outros estados brasileiros, todos estavam vinculados a alguma das referidas instituições, tanto em cursos presenciais quanto em EaD.

Os atendimentos foram realizados por uma equipe composta de quatro psicólogas. As profissionais utilizaram métodos de comunicação síncronos e assíncronos para os atendimentos. As sessões foram realizadas nos turnos manhã, tarde e noite, de segunda à quinta-feira; e nos turnos manhã e tarde, às sextas-feiras.

Para tornar acessível o conhecimento sobre a existência do serviço, foi realizada ampla divulgação através de redes sociais oficiais das IES, bem como junto às coordenações de cursos e professores. Foi estabelecido ainda um fluxo para melhor organização e controle das solicitações de atendimento.

Inicialmente, as solicitações e os encaminhamentos eram realizados via *e-mail* do serviço, pelo qual os alunos informavam o nome e seu telefone para contato. O psicólogo gestor do serviço era o responsável pelo controle das solicitações de alunos via *e-mail* e de solicitações de coordenações e diretorias, para encaminhar posteriormente aos demais profissionais, conforme a demanda. Em seguida, as psicólogas entravam em contato pelo número de telefone informado, apresentando-se e verificando a disponibilidade de horários do aluno. Foi comum ocorrerem encaminhamentos internos entre as profissionais, em casos de incompatibilidade de horários disponíveis do aluno e o horário de expediente da profissional que havia entrado em contato.

Após marcar o atendimento, era compartilhado com o aluno um formulário eletrônico que funcionava como um Contrato Terapêutico, que se denominou Termo de Compromisso. O ideal era que os termos



do contrato fossem lidos e assinados conjuntamente. Entretanto, diante da situação de pandemia e da necessidade de distanciamento social, decidiu-se realizar adaptações. Dentre elas, criar um espaço, no próprio Termo de Compromisso, para o aluno informar seus dados pessoais e institucionais, concordar e declarar seu consentimento, após as informações. Ao finalizarem o formulário, os alunos recebiam, em seu *e-mail* pessoal, uma segunda via das informações contidas no formulário e suas respostas.

Nesse termo, foram elencados pontos referentes à assiduidade, frequência, atrasos e quantidade de atendimentos. Além disso, continha dicas de segurança e sigilo, para o momento do atendimento, como orientações de utilizar apenas o seu celular/*smartphone* pessoal; participar dos atendimentos somente em um local seguro, onde fosse possível se sentir à vontade para falar, sem ruídos e excesso de pessoas; e evitar realizar, no momento das sessões, outras atividades pessoais, domésticas ou acadêmicas.

Foram salientadas ainda, no referido termo, questões referentes à atuação ética e sigilosa dos profissionais, e aos possíveis usos e veiculação das informações colhidas em pesquisas e artigos científicos, prezando sempre por resguardar a identidade dos alunos. Vale ressaltar que o Termo de Compromisso formulado passou por diversas mudanças até sua versão final, partindo sempre de situações que foram identificadas como desafios, no decorrer dos atendimentos remotos.

Todo esse cuidado nos procedimentos visava manter a ética profissional, o sigilo, as boas práticas no manejo das informações e o cuidado com os estudantes, para que se sentissem próximos à instituição, proporcionando-lhes uma experiência de acolhimento máximo, em que seu bem-estar fosse o melhor possível, haja vista todos os problemas decorrentes da pandemia e fatores associados; e lhes desse um senso de rede de apoio, contribuindo para a sua permanência na universidade e manutenção da aprendizagem.

3. Resultados

Com o contexto de pandemia de COVID-19 e as sucessivas determinações de distanciamento e isolamento sociais decretadas pelo governo federal e pelos governos estaduais e municipais, houve mudanças na maneira como eram organizadas e efetuadas as atividades acadêmicas no país: os alunos passaram a realizá-las remotamente, por meio de diversas ferramentas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Considerando que, do ponto de vista psicológico, o isolamento social pode ter impactos na saúde mental, ou seja, pode potencializar humor rebaixado, irritabilidade, medo, raiva e insônia (Brooks *et al.*, 2000, *apud* Lima, 2020), e considerando a situação inédita de distanciamento e isolamento sociais de milhões de pessoas, o impacto da pandemia pode ser ainda maior para a saúde mental (Ornell *et al.*, 2020, *apud* Lima, 2020). Desse modo, constatamos que o apoio psicológico se configurou como extremamente necessário e urgente naquele período.

Foi perceptível durante os atendimentos que, dado o contexto da pandemia, muitas demandas surgiam referentes a conflitos familiares e amorosos; a dificuldades de concentração e aprendizagem; a sobrecargas de atividades acadêmicas e domésticas; a cansaços físicos e mentais; a necessidades de autoconhecimento; a dificuldades de manter vínculos afetivos com amigos devido ao distanciamento social necessário; e a sentimentos de medo, ansiedade e insegurança frente às incertezas quanto à subsistência financeira, à saúde, à vida e ao futuro profissional.

2022



Os acadêmicos demonstraram, com frequência, dificuldade em se adaptar ao modelo de aulas remotas, em estabelecer novas rotinas de estudo que concilhassem com o contexto doméstico e familiar. Muitas vezes não tinham espaços físicos, recursos tecnológicos e emocionais adequados para estudo em casa, situações que evidenciavam a complexidade social, cultural e econômica de então. Tais situações se refletiam durante os atendimentos, por exemplo, diante da dificuldade que alguns tinham de ter um local em casa onde se sentissem seguros e confortáveis para falar sobre o que os angustiava.

É interessante observar que, num primeiro momento, até o aluno/paciente se adaptar a este tipo de atendimento, ele tende a se portar na sessão como em qualquer outra conversa a distância. Exemplos: corta ou pinta as unhas enquanto fala; ou atende o celular, responde mensagens ou estabelece conversas com outra pessoa, simultaneamente. Por conta disso, é necessário orientá-lo para se preparar e preparar o ambiente para aproveitar melhor a sessão. Isto demanda uma adaptação que, para alguns, pode ser rápida e para outros, nem tanto. Essa adaptação não deve ser imposta. É preciso explicar ao aluno/paciente e ter paciência com seu ritmo e tempo para entender, aceitar e começar a colocar em prática as estratégias interventivas (Ceroni, 2017).

Ainda quanto à questão do ambiente virtual de atendimento, é importante frisar que houve casos em que o atendimento *on-line* foi uma via de trabalho potente quando a queixa principal era a dificuldade de socialização. Pacientes mais introvertidos identificaram, no atendimento remoto, uma forma mais confortável de falar sobre o que os angustiava, sob a justificativa de não estar sendo visto pelo profissional.

Na impossibilidade de ocupar o espaço destinado para atendimentos presenciais na instituição onde o NAPSI está sediado, fez-se importante refletir sobre outras formas de se fazer presente. Foi um desafio sustentar esse outro tipo de “presença”. Não se trata mais da presença física e de tudo que esta envolve. Trata-se, então, de sustentar uma posição de escuta para cada paciente, no caminho que cada um constrói ao falar e ressignificar a angústia que não é vista, que é antes sentida, mas que está presente.

Nos atendimentos, estavam presentes angústias, preocupações, medos e choros. Mas também escuta, acolhimento, vínculo e sigilo. Segundo Ceroni (2017), estamos todos conectados, a todo momento e em todos os lugares. A conversa se estabelece com quem está presencialmente conosco e com quem está virtualmente presente. Estando do outro lado do mundo ou aqui, nos sentimos próximos; vai depender, como sempre, da “qualidade da presença”, e isto não é definido pela banda larga, nem pelo computador de acesso, nem pelo sinal de *wi-fi*, mas, sim, pelas nossas possibilidades de criar o estar a dois para ajudar a desenvolver a individualidade.

Apesar da presença não ser somente física, de haver outros modos de se fazer presente mesmo de maneira virtual, como dito acima, a qualidade da internet, por exemplo, em muitas situações foi sublinhada como um desafio durante os atendimentos. Houve momentos em que, devido à instabilidade na conexão de internet, ocorreram falhas de comunicação e compreensão, como interrupções no diálogo e nas intervenções, congelamento de imagem e problemas nos áudios, que se colocaram como empecilhos para os profissionais e os alunos.

Percebeu-se que o atendimento *on-line* foi muito expressivo também porque conseguiu abranger outras instituições do grupo AIAMIS em cidades distantes de Sobral, ampliando o acesso ao atendimento psicológico a um maior número de estudantes. Além disso, permitiu a participação dos



psicólogos em espaços de trocas acadêmicas (eventos, minicursos, palestras etc.), a partir do que foi possível construir, no ambiente virtual do NAPSÍ, um espaço de escuta qualificado durante a pandemia.

Também é importante mencionar que, durante um ano de atuação no NAPSÍ, foram atendidas demandas de urgência referentes à ideação suicida. Na maioria desses casos, os alunos afirmaram que não tinham outro meio de obter atendimento psicológico senão pelo NAPSÍ, o que aponta para a relevância do serviço enquanto agente de prevenção e promoção de saúde mental.

A abordagem clínica, tanto para ideação suicida quanto para as demais demandas, deve ser calma, aberta e de não julgamento, para facilitar o vínculo terapêutico. Ademais, é importante que, caso necessário, outras redes de apoio sejam acionadas (família, amigos, companheiro/a e profissionais de saúde). É fundamental, inclusive, no atendimento remoto, solicitar ao paciente um número de telefone de emergência de algum parente ou amigo próximo, que resida na mesma cidade.

Assim, o NAPSÍ foi e continua sendo importante no sentido de promover saúde mental aos estudantes do UNINTA e das faculdades do grupo AIAMIS, por meio da escuta e do apoio psicológico. Os resultados aqui apresentados foram colhidos no período entre março de 2020, quando começaram os atendimentos *on-line*, e abril de 2021. Contabilizou-se um total de 632 estudantes atendidos e mais de três mil sessões individuais, sendo a maioria alunos de graduação e uma grande parcela de alunos de pós-graduação.

Nesse período de 14 meses de atendimento, as queixas mais comuns foram relacionadas ao contexto de pandemia e suas consequências familiares e amorosas, quanto à ansiedade e ao medo, à depressão e à angústia, a problemas de adaptação ao isolamento social, a problemas cognitivos de atenção e aprendizagem, e a processos de luto e a ideação suicida. São queixas que se alinham às demandas psicológicas mais comuns no ambiente acadêmico tanto em situação normal quanto na pandemia, relatadas na literatura.

A partir da pesquisa de opinião com os estudantes atendidos no NAPSÍ, verificou-se que, quanto ao grau de satisfação com o serviço, 89,4% disseram estar “muito satisfeitos” ou “satisfeitos”. Alinhado a isso, quanto à pergunta “Em sua opinião, um serviço de psicologia como o NAPSÍ contribui para a permanência do estudante na faculdade?”, 84% responderam que sim. E quanto à pergunta “Em sua opinião o atendimento psicológico influenciou na sua permanência na faculdade?”, 61,6% afirmaram que sim, enquanto 16% disseram que não. Não souberam responder 11%, e 11,4% disseram que talvez sim, tenha ajudado.

Esses dados evidenciam a importância e a manutenção de um serviço de saúde mental no contexto universitário, contribuindo para a saúde integral do estudante, para sua experiência de vida no *campus* e consequente permanência na universidade.

4. Conclusões

O presente trabalho buscou relatar a experiência profissional de psicólogos no NAPSÍ, analisando e discutindo os impactos psicológicos para os estudantes do UNINTA e das faculdades do grupo AIAMIS, e os desafios e as potencialidades dos atendimentos *on-line* realizados no contexto de pandemia.

2022



Por atender demandas de urgência e proporcionar apoio e orientação em um contexto de isolamento social, onde surgiram, dentre outras, queixas de ansiedade, depressão e dificuldade para produzir/estudar em casa, demonstrou-se a importância do serviço de atendimento psicológico como suporte de promoção de saúde mental para os estudantes. Opiniões coletadas com os próprios estudantes atendidos confirmam a importância.

Existem, portanto, evidências sólidas de que esse tipo de dispositivo dentro do *campus* universitário contribui para a melhoria da experiência do aluno e sua consequente permanência na universidade. Contudo, é necessário mais estudos e pesquisas, assim como outras experiências relatadas em IES pelo país, para obtenção de dados que visem contribuir com o trabalho aqui apresentado.

Referências

- Braier, E. A. (2008). Psicoterapia breve de orientação psicanalítica. Martins Fontes.
- Ceroni, M. L. V. (2017). Atendimento psicoterápico on-line e seus desdobramentos na relação mente e corpo. *Revista Latino-Americana de Psicologia Corporal*, 4(6), 99-110.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). Métodos de pesquisa. Editora da UFRGS.
- Lima, R. C. (2020). Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: Impactos na saúde mental. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 30(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312020300214>
- Universidade Federal de Juiz de Fora. (2017). Instrutivo para elaboração de relato de experiência: Estágio em Nutrição em Saúde Coletiva. Instituto de Ciências da Vida, Departamento de Nutrição. <http://www.ufjf.br/nutricaoogv/files/2016/03/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Elabora%C3%A7%C3%A3o-de-Relato-de-Experi%C3%Aancia.pdf>

2022



FORTALECIENDO LAS CIENCIAS, HUMANIDADES, ARTE Y CULTURA EN ESTUDIANTES DE ACCESO INCLUSIVO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO.

Bárbara A. Uribe Barros, Universidad Católica de Temuco, buribe@uct.cl

Resumen.

La Universidad Católica de Temuco es una institución tradicional y comprometida con la educación de los jóvenes de la Región de la Araucanía. Actualmente recibe entre 2.500-3.000 novatos cada año, de los cuales más del 30% son jóvenes que provienen de contextos más desfavorecidos y quienes, además ingresan a través de alguna de las vías de acceso inclusivo que tiene nuestra casa de estudios. Estos jóvenes llegan a la Universidad con grandes necesidades, no tan solo educativas, sino también socioculturales y socioemocionales. La UCTemuco es consciente de esto y además conoce el perfil de sus estudiantes, por lo que son acompañados dentro de la Universidad por medio del Programa PACE, para que de esta manera logren tener un tránsito efectivo por la vida universitaria y al mismo tiempo promover su permanencia en esta.

El año 2021 nace la iniciativa de crear una instancia que fortalezca el capital cultural de este grupo de estudiantes, donde las ciencias, humanidades, el arte y la cultura estén presentes en toda la jornada. La instancia se llamó Escuela de Verano, estuvo dirigida a todos los estudiantes de acceso inclusivo (n=363), se realizó en marzo del 2022, previo al ingreso de la cohorte de este mismo año, tuvo una duración de 4 días, en los cuales se realizaron diferentes actividades, las que se diseñaron de tal manera que promovieran y motivaran el aprendizaje en los estudiantes en todas estas áreas del conocimiento. En el caso de las actividades académicas, se orientaron al currículum y necesidades de cada facultad, las actividades fueron planificadas por un equipo multidisciplinario y se vincularon con alguna competencia comunicativa (oral o escrita). Para el caso de las actividades culturales, estas fueron del tipo taller, donde los estudiantes participaron activamente de cada uno de ellos. Al finalizar la Escuela de Verano se realizó una encuesta, donde el 96,7% declara un alto nivel de satisfacción y más del 90% declara que las temáticas abordadas fueron pertinentes y útiles para introducirse en sus carreras o áreas de estudio. La Escuela de Verano fue una instancia de aprendizaje experiencial muy exitosa, donde los estudiantes fortalecieron contenidos básicos, necesarios para enfrentar sus cursos de primer semestre universitario. Además, el hecho de vincular lo curricular con la habilidad comunicativa, logra ser una fusión perfecta para el trabajo desarrollado durante estos días, junto con mostrarles una gran variedad de actividades artísticas y culturales, lo cual fue muy apreciado y enriquecedor para ellos.

El presente trabajo busca compartir la experiencia de realizar la Escuela de Verano a jóvenes que ingresaron a nuestra casa de estudios a través de alguna vía de acceso inclusivo que hoy tiene la Universidad Católica de Temuco.

Palabras Claves: Inserción, Inclusión, Capital cultural, Acceso inclusivo.



1. Introducción

La Universidad Católica de Temuco es una institución comprometida con la educación de los jóvenes de la Región de la Araucanía desde 1959, creyendo fielmente en la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en la educación superior. La región de la Araucanía, posee características muy particulares dentro de Chile, ya que presenta el mayor porcentaje de pobreza, tiene altas tasas de analfabetismo y es donde habita la mayor cantidad de población indígena. Esto conlleva a que los estudiantes que ingresan a nuestra casa de estudios provengan de las familias más vulnerables de nuestro territorio, siendo muchos la primera generación en llegar a la universidad. Por lo tanto, los jóvenes que ingresan a la UC Temuco no llegan tan solo con necesidades económicas, sino también con carencias educativas, socioculturales y socioemocionales, donde las dos primeras afectan directamente al capital cultural con el que estos jóvenes enfrentan la vida universitaria. Sumado a esto, que en los últimos años las horas lectivas de ciencias han ido en disminución, privilegiándose otras áreas del conocimiento y privando a los estudiantes de la alfabetización científica y de desarrollar el pensamiento crítico y científico en ellos.

Por lo anteriormente mencionado nace la iniciativa de crear una instancia, llamada “Escuela de Verano”, la cual tiene por objetivo fortalecer las ciencias y humanidades a través de prácticas de gestión académica y como objetivos específicos 1) promover el desarrollo del pensamiento crítico y científico, 2) promover técnicas de organización efectiva, 3) fortalecer competencias genéricas y 4) promover la cultura en la comunidad universitaria. De esta manera desarrollar el capital cultural de los estudiantes que ingresan a la UCTemuco, donde las ciencias, humanidades, el arte y la cultura no sean el privilegio de algunos y que además esto sea entregado de forma amigable y cercana a los estudiantes, para así motivar el aprendizaje.

Un punto importante de mencionar es que la UCTemuco, es una de las 29 universidades chilenas adscritas al Programa PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior), siendo una de las pioneras en dar la oportunidad en el acceso y permanencia en la universidad a jóvenes talentosos provenientes de contextos vulnerables, restituyendo de esta manera el derecho a la educación superior. A este grupo de jóvenes se les invitó a participar de la Escuela de Verano, junto a otros estudiantes que ingresan a la universidad a través de otras vías de acceso inclusivo que actualmente tenemos.

2. Conceptos importantes considerados para el diseño de la actividad.

2.1. Capital cultural

Se entiende por capital cultural a la herencia social y cultural que desempeña un importante papel en procesos de selección y exclusión sociocultural. Incluye además, todos los recursos culturales transmitidos en la familia, los hábitos de comunicación e interacción aprendidos en ella y los signos culturales asociados a status alto, reconocidos y legitimados como tales (Bracho, 1990). Siendo el capital cultural para Brunner (2010) una variable determinante del éxito escolar y responsable de la reproducción cultural y social, es decir: *efecto cuna*, el cual explica que los padres de familias de niveles socioeconómicos medios a altos, promueven el desarrollo educativo y cultural en sus hijos desde temprana edad, generando expectativas para sus vidas futuras, invirtiendo en educación de calidad, incluso en actividades extraescolares que promueven la vida sana (diversos deportes), el arte y la cultura. Algunos creen que esta situación puede revertirse y ser compensada de cierta manera



gracias a una escolarización de calidad, sin embargo, Brunner (2010) plantea que la escuela, por muy efectiva que sean sus resultados, sólo ofrece a los alumnos oportunidades cuyo aprovechamiento dependerá de las características de cada uno y que el aprovechamiento proporcionado a estos talentos individuales dependerá de las oportunidades disponibles en la escuela. En relación a este tema, Francisco Javier Gil, quien fue asesor de la Cátedra UNESCO en Chile, y quien trabajó hasta sus últimos días para aumentar el acceso a las universidades, promoviendo incansablemente los criterios de inclusión y equidad en los sistemas educativos, creía fielmente y así lo hemos tomado como frase inspiradora en nuestro quehacer, que “los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y en todas las culturas”, por lo que el problema son las oportunidades entregadas a los jóvenes, desde sus familias y en sus establecimientos educacionales, no la cuna.

Actualmente en Chile existen programas ministeriales orientados a aumentar el acceso, permanencia y titulación oportuna de estudiantes de alto rendimiento provenientes de contextos vulnerables. En relación a esto Rahmer y col. (2016) menciona que fortaleciendo los recursos personales y nivelando las competencias académicas de estos estudiantes, logran éxito académico. De este modo se subsanan las carencias educativas y sociales que sean consecuencia del origen social, especialmente del índice de vulnerabilidad del establecimiento educacional del cual provienen.

Es por ello que la UCTemuco, hace los mayores esfuerzos por brindar el máximo de oportunidades a los estudiantes talentosos de la región de la Araucanía.

2.2. Arte y cultura

Para Rossi (2006) una persona está constituida por tres partes: cognitiva, emocional y corporal, por lo que, entender a la persona sin una de esas partes es negar su totalidad, siendo la primera de ellas relevada frente a las otras en la práctica educativa. Algunos establecimientos educativos han incorporado los procesos creativos en sus programas, ya que brindan efectos positivos en la salud y el bienestar de los individuos. Por otra parte, para Gaete y Quinteros (2017), los procesos creativos implementados en el programa Propedéutico de la UCTemuco, permitieron robustecer principalmente competencias relacionadas a su capital cultural personal y social, junto a competencias transversales para su desempeño profesional como es el respeto y valoración de la diversidad, la creatividad, la innovación y la actuación ética.

Del mismo modo, la expresión corporal y la danza son utilizados como herramienta de intervención social en comunidades en riesgo de exclusión social, ya que el individuo dentro de su proceso de vulnerabilidad puede utilizar su imaginación y plasmar lo que siente (Mundet y col., 2014), de esta manera, las actividades artísticas, constituyen una herramienta fundamental en el trabajo educativo, incluso en personas con problemática social.

2.3. Ciencias y alfabetización científica

Los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), en la última versión realizada (2018), muestran que Chile, aunque a nivel latinoamericano presenta los mayores resultados en el área de las ciencias, está por debajo de la media mundial, lamentablemente son cifras que se repiten en la última década. Las preguntas de ciencias de PISA intentan evaluar hasta qué punto los estudiantes aplican algún tipo de pensamiento científico a las situaciones que puedan encontrarse en



sus vidas cotidianas. Para contestarlas, los estudiantes emplean sus conocimientos y capacidades adquiridas tanto dentro como fuera del contexto escolar, mostrando su nivel de competencia en esa área determinada (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). En base a estos resultados, vemos la necesidad de mejorar la educación en ciencias, lo que se contradice al haber una disminución de las horas lectivas en materias científicas en los actuales currículos escolares, tanto en Chile como en otros países de Latinoamérica. Desde la perspectiva de la alfabetización científica, ello provoca una insuficiente formación científica de los estudiantes, lo que posiblemente dificultará su participación como futuros ciudadanos en un mundo cada vez más impregnado de ciencia y tecnología (Oliva y Acevedo, 2005). Lo que además, puede traer como consecuencia que a futuro haya una disminución en la elección de carreras científicas, debido a la inseguridad por falta de conocimientos y competencias en el área de las ciencias para enfrentar niveles educativos superiores.

Cabe destacar, que más del 90% de los estudiantes que ingresan a nuestra casa de estudios, provienen de establecimientos municipales o particulares subvencionados, de los cuales alrededor de un 20% proviene de liceos técnicos, donde las ciencias solo están incluidas en los planes y programas hasta 2do año medio (de 4 años de educación secundaria). Por lo tanto, estos estudiantes llegan a nuestras aulas con grandes carencias en el área de las ciencias. Sumando a esto, los 2 años de confinamiento han influido sustancialmente en la disminución de los contenidos entregados a los estudiantes, debido a la reorganización curricular, producto de las clases a distancia, lo cual ha repercutido en los aprendizajes de los estudiantes, no solo en las ciencias, sino en todas las áreas.

3. Propuesta

El equipo de la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento de la UCTemuco, frente a todas estas desigualdades antes mencionadas, se propone un nuevo desafío para recibir a los estudiantes de la cohorte 2022, el cual sería un año lleno de incertidumbres y de nuevos desafíos.

En el mes de septiembre del 2021, se nos plantea la idea de realizar una actividad, la cual tendría como propósito inicial el fortalecimiento de las ciencias en los estudiantes que ingresaban a nuestra universidad, adelantándonos a lo que se venía post confinamiento.

¿Cómo lo haríamos? ¿por dónde comenzaríamos? Fueron las primeras preguntas que nos planteamos, y para iniciar, teníamos algunas herramientas. La UCTemuco, aplica cada año pruebas de diagnóstico a todos los estudiantes que se matriculan y dependiendo de la carrera elegida serán las pruebas que debe rendir, por lo que, en base a los resultados de éstas, al perfil de la carrera y guías de aprendizaje de cursos críticos de primer año, logramos definir cuáles eran las necesidades académicas de los estudiantes. Además de considerar estos aspectos, no dejamos de lado un punto importante para la corte 2022, y es que era un grupo de estudiantes, que habían cursado sus últimos años de estudio con clases on line, con reducción de horas y de contenidos, por lo que se venía un gran desafío. A partir de la revisión de estos elementos, aparece la necesidad de trabajar contenidos en las áreas de química, biología, física, matemática, humanidades y ciencias sociales, por otro lado, se sumaba la necesidad de abordar, la competencia comunicativa tanto oral como escrita y por si fuera poco, además de estos aspectos disciplinares, fuimos más ambiciosos e incluimos actividades de arte y cultura.



4. Metodología

La Escuela de Verano, se realizó sólo para estudiantes de acceso inclusivo, es decir estudiantes pertenecientes a los Programas PACE, Ranking 850, Propedéutico, Escuela de Talentos Pedagógicos, Ingenieras UCTemuco, Pat +550 e incluimos a estudiantes de ingreso especial por discapacidad, siendo un total de 363 estudiantes (total cohorte 2022= 2.490 estudiantes). La EdV Se llevó a cabo desde el 1 al 4 de marzo, en la semana anterior al ingreso de la cohorte del mismo año. El primer día se realizó una actividad de bienvenida para todo el grupo de acceso inclusivo y durante los siguientes 3 días se realizaron las actividades académicas y culturales, las cuales se desarrollaron entre las 9:00 y las 14:30hrs.

En cuanto al diseño y planificación de las actividades, estas fueron realizadas por un equipo multidisciplinario, quienes lograron articular el contenido disciplinar con pensamiento estratégico y comunicación, por lo que en la planificación participó un profesional de cada área. Además, todas las actividades y recursos utilizados fueron diseñados con criterios de accesibilidad desde el inicio, para lo cual se contó con el apoyo de profesionales del CERETI (Centro de Recursos Tecnológicos Inclusivos). Las actividades fueron planificadas de tal manera que los contenidos trabajados tributarán a los cursos de primer semestre, utilizando metodologías activo participativas para cada sesión.

Las actividades fueron divididas en 2 grandes áreas: académica y cultural, instaurando el concepto de *Módulos académicos*, para los que eran cien por ciento disciplinar (química, biología, matemática, ciencias sociales, entre otros) y *Módulos culturales*, para los que promovían el arte y cultura, de los cuales había una variedad de talleres para elegir.

A todos los estudiantes se les entregó durante la jornada de Bienvenida su horario de clases, además debían elegir el taller artístico-cultural del cual querían participar. Cada día, los estudiantes debían asistir a sus clases, registrar su asistencia y participar de todas las actividades preparadas para ellos.

4.1. Descripción de los Módulos

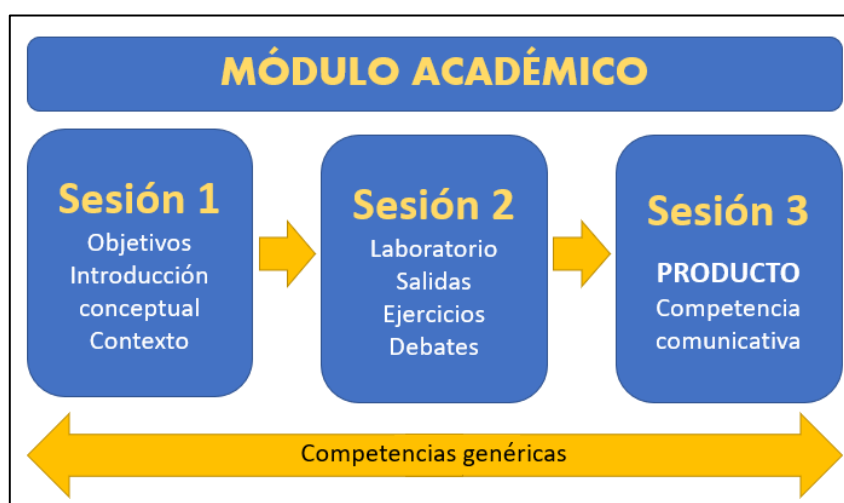


Fig. 1. Estructura del Módulo académico.



Módulo Académico: consistía de 3 sesiones (1 cada día) de 90 min cada una, este módulo responde a una de las líneas formativas deficientes en cada facultad. Estos módulos integran conceptos y contenidos elementales del área disciplinar, así como también actividades prácticas, salidas a terreno o debates que involucren dichos contenidos. De esta manera, la sesión 1: integra una introducción conceptual; la sesión 2: incluirá actividades prácticas (laboratorios, salidas a terreno, ejercicios, etc.), momentos de lectura, investigación o discusión; y finalmente en la sesión 3: se llevará a cabo la presentación de un producto, el cual tributará a una competencia comunicativa (oral o escrita) (Fig.1). Cabe destacar que este producto, se comenzó a elaborar desde la primera sesión, por lo que se trabajó la competencia comunicativa de manera transversal a lo disciplinar, junto a 6 competencias genéricas que se quisieron potenciar, las cuales fueron: trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, valoración y respeto a la diversidad, gestión del conocimiento y gestión tecnológica.

Se planificaron 11 módulos académicos (Fig. 2), de los cuales 2 fueron asignados a cada facultad, según la necesidad que evaluamos para cada uno de ellas (9 facultades). A cada módulo académico se le asignó el nombre de un personaje famoso relacionado a su área disciplinar (pensamos que era más amigable que asignarle el nombre “Modulo Química”). Además, cada módulo académico se vinculó a una competencia comunicativa la que tributaba a alguna necesidad detectada en las guías de aprendizaje, por ejemplo, en el área de ciencias el producto final era un informe científico, en el área de humanidades, se realizaron debates y exposiciones orales. Había un módulo extra, el que se llamó “Módulo de Estudio”, el cual estaba planificado al final del día 2, previo a la entrega del producto final. El objetivo de este módulo era que los estudiantes fueran a terminar sus trabajos y/o retroalimentar el avance de este.

ÁREA DISCIPLINAR	NOMBRE MÓDULO	ÁREA DISCIPLINAR	NOMBRE MÓDULO
EDUCACIÓN	Montessori	MATEMÁTICA	Pitágoras
CS. SOCIALES	Marx	BIOLOGÍA	Van Leeuwenhoek
CREATIVIDAD	Da Vinci	FÍSICA	Curie
HUMANIDADES	Mistral	QUÍMICA	Dalton
CS. JURÍDICAS	Ford	DISCAPACIDAD	Hawking
COMUNICACIÓN	Chomsky		

Fig. 2. Área disciplinar y nombre de los 11 módulos académicos realizados.

Todos los módulos fueron ejecutados por docentes expertos en cada una de las áreas disciplinares, quienes fueron apoyados por estudiantes (tutores pares) en el aula y en laboratorios.

Módulo Cultural: este módulo era 1 sólo, pero se realizaron 6 actividades artístico- culturales en paralelo, las cuales tenían cupos limitados, por este motivo, los estudiantes debían inscribirse previamente. Todas las actividades fueron del tipo taller, donde los estudiantes participaron activamente de cada uno de ellos. Las temáticas de los talleres fueron: Tour a museo Ferroviario Pablo Neruda, Ser humano - ser musical, Dibujo creativo, Cuerpo y movimiento colectivo, Sé empático ¡vive la diversidad! y Batucada.



4.2. Horario de clases

Horario	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-10:30	JORNADA DE BIENVENIDA Estudiantes Acceso inclusivo 2022	Módulo Académico 1	Módulo Académico 1	Módulo Académico 1
		Break		
10:45-12:15		Módulo Académico 2	Módulo Académico 2	Módulo Académico 2
		Almuerzo		
13:00-14:30		Módulo Artístico-cultural	Módulo de estudio	Actividad de cierre

Fig. 3 Horario de clases que tuvieron los estudiantes.

La jornada académica fue de 9:00 a 14:30hrs, comenzando el día martes 01 de marzo con la Jornada de Bienvenida, los siguientes días los estudiantes tuvieron 3 módulos diarios, 2 módulos académicos durante la mañana y después de almuerzo tenían un módulo de arte-cultura el día 1 y de estudio el día 2, el último día el módulo de la tarde fue reemplazado por una actividad de cierre, donde se invitó a una compañía de circo callejero (Fig. 3).

5. Resultados

La Escuela de Verano tuvo una asistencia más o menos estable durante los 3 días, obteniendo en promedio un 70,3%. Al finalizar la EdV, se realizó una encuesta mediante un Formulario Google, el cual se envió por correo a cada estudiante y se reforzó a través de mensajes por WhatsApp, alcanzando 171 respuestas, de los 363 estudiantes participantes.

El porcentaje de satisfacción de la EdV fue de un 96,7% y todos los módulos tanto académicos como culturales fueron también valorados con satisfacción alta. Por otra parte, más del 90% declara que las temáticas abordadas fueron pertinentes y útiles para introducirse en sus carreras o áreas de estudio.

6. Conclusiones

La Escuela de Verano fue una instancia de aprendizaje experiencial exitosa, donde los estudiantes fortalecieron contenidos básicos, necesarios para enfrentar sus cursos de primer semestre. Por otro lado, el hecho de vincular lo curricular con la habilidad comunicativa, logra ser una fusión perfecta para el trabajo desarrollado por los estudiantes en estos días, ya que le dieron sentido y valoraron su correcta aplicación. Por otra parte, mostrarles una variedad de actividades artísticas y culturales fue muy apreciado y enriquecedor para los estudiantes, ya que fueron desafiados a conocer y ser partícipes de actividades en áreas totalmente desconocidas para ellos.

Actividades como esta siempre son positivas ya que ayudan a mitigar de alguna manera las desigualdades de la cuna y a aumentar el capital cultural que traen consigo los estudiantes, acortando brechas y



aportando a que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias tanto cognitivas como artístico-culturales, las que antes no habían sido entregadas. Es por esto que la EdV se realizará nuevamente el 2023, con los respectivos ajustes y mejoras.

Quedan como desafíos para nuevas investigaciones, conocer el impacto de esta actividad en el rendimiento académico de los estudiantes que participaron de esta y mostrar las actividades que se realizaron en cada módulo.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). PISA 2018: Entrega de resultados. Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile. Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/9286>
- Bracho, T. (1990) Capital cultural: impacto en el rezago educativo, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XX, No. 2, pp. 13-46, México.
- Gaete Rengifo, R., & Quinteros Torrent, V. (2017). Fortalecimiento del capital cultural en estudiantes de educación media de contextos vulnerables: la experiencia del propedéutico de la Universidad Católica de Temuco en Chile. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1647>
- Joaquín Brunner, J. J. (2010). Rousseau, op. cit., pp. 337-339. Vols. 46-47. pp. 17-44 Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela.
- Mundet Bolós A, Beltrán Hernández A. & Moreno González A. (2014). Arte como herramienta social y educativa, Universidad de Barcelona1 y IDIAP Jordi Gol2.
- Rahmer Pavez, B., Miranda Molina, R., & Gil Llambias, F. (2016). Programa de acceso inclusivo equidad y permanencia de la universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/953>
- Rossi, V. (2006). La vida en movimiento. El sistema río abierto. Buenos Aires: KIER.
- Oliva Martínez, J.M & Acevedo Díaz J.A (2005). La enseñanza de las ciencias en primaria y secundaria hoy. Algunas propuestas de futuro. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, vol. 2, n° 2, pp. 241-250.

2022



IMPACTOS DAS OFICINAS DE PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

*Camila Alves Fior, Universidade Estadual de Campinas, cafior@unicamp.br
Soely A. J. Polydoro, Universidade Estadual de Campinas, soelypolydoro@gmail.com*

Resumo.

A autorregulação da aprendizagem (ARA) é um processo importante para o enfrentamento com sucesso dos desafios acadêmicos presentes no ensino superior. Por não se constituir em habilidade inata, a promoção da ARA é uma das metas das práticas educativas e pode ser desenvolvida com o suporte dos serviços de apoio aos estudantes. O objetivo desse estudo é descrever um programa de promoção da ARA, baseado nas “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo: Comprometer-se com o estudar na educação superior”, desenvolvido em uma disciplina eletiva oferecida a universitários matriculados em uma instituição pública brasileira. Além disso, este estudo busca avaliar o impacto da disciplina eletiva no processo de ARA de universitários que frequentaram as mesmas. Tal disciplina é híbrida, realizada em quinze encontros semanais, que ocorrem presencialmente e com atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem. A participação dos estudantes nas oficinas é voluntária, mas a aprovação reverte-se em crédito para a conclusão do curso. A disciplina é oferecida por meio de uma parceria entre a Faculdade de Educação e o Serviço de Apoio aos Estudantes (SAE) da universidade. Desde o início de sua implantação, no ano de 2013, participaram da mesma por volta de 1500 estudantes, preferencialmente matriculados nos anos iniciais dos cursos. Em cada encontro, norteados pelas “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”, são trabalhados aspectos e dimensões da ARA, por meio da leitura das narrativas, atividades reflexivas, atividades em grupo, sínteses coletivas, além de exercícios on-line com *feedback* individual e personalizado. No encontro inicial, os estudantes são convidados a participarem de uma investigação, por meio do preenchimento de instrumentos de autorrelato, os quais são novamente aplicados no final dos encontros, caracterizando as medidas de pré e pós-teste, a fim de se compreender o impacto das oficinas na ARA. Os dados de uma amostra de 246 participantes que frequentaram as oficinas de 2013 a 2018 indicaram ampliação no conhecimento e nos níveis de ARA, tendo por referência o início e o final da intervenção, sendo as diferenças estatisticamente significantes. Soma-se que maiores ganhos foram observados nos estudantes que iniciaram as oficinas com níveis mais baixos de conhecimento e de uso dos processos de ARA. Os resultados reafirmam a importância de uma diversidade de ações no oferecimento de suporte ao processo de aprendizado dos estudantes, principalmente considerando as diferenças no perfil dos universitários que hoje acessam o ensino superior. Além disso, entende-se que o impacto positivo da disciplina eletiva está vinculado à mediação pedagógica e às interações entre estudantes que frequentam a disciplina com níveis e conhecimentos distintos sobre ARA. Os resultados favoráveis dessa ação remetem aos desafios para o atendimento de um número maior de estudantes, com sugestão de ampliação nos recursos materiais e humanos investidos nos serviços de apoio aos universitários, bem como na utilização das novas tecnologias de informação, as quais podem ser um dos caminhos para a democratização no acesso a tal disciplina eletiva.

Palabras Claves: Aprendizagem, Ensino superior, Sucesso acadêmico, Teoria social cognitiva.



1. Introdução

A ampliação no acesso ao ensino superior (ES) tem possibilitado uma maior diferenciação nas características dos estudantes, em termos etários, étnico-raciais, de gênero e com relação às expectativas e aos projetos de carreira (Casanova et al., 2020; Heringer, 2018). A diversidade de estudantes que hoje se apresentam nas universidades públicas e privadas desafia as instituições e os serviços de apoio aos estudantes para a proposição de ações que garantam não apenas o acesso, mas também viabilizem a permanência de todas as pessoas que hoje frequentam a educação pós-secundária (Dias et al., 2020.; Heringer, 2018). Com isso, além da assistência e do suporte material, por meio de bolsas, auxílio moradia e transporte, o apoio às questões de saúde física e mental e a atenção às demandas psicopedagógicas são fundamentais para que os estudantes permaneçam e concluam a sua formação (Dias et al., 2020).

O apoio psicopedagógico oferecido aos estudantes por meio dos serviços institucionalizados é importante devido às especificidades desse nível de ensino, que apresenta exigências distintas das observadas na educação básica e os universitários podem não conseguir enfrentá-las com as habilidades anteriormente desenvolvidas (Casanova et al., 2020). De maneira sintética, destacam-se demandas vinculadas a uma gestão autônoma da vida pessoal e financeira, ao estabelecimento de relações interpessoais mais maduras com professores e colegas, à construção de uma trajetória profissional na carreira escolhida e, também, ao desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e autorregulada (Casanova et al., 2020).

Na perspectiva da teoria social cognitiva, a autorregulação da aprendizagem (ARA) refere-se ao processo cíclico por meio dos quais estudantes monitoram, controlam e reorganizam os aspectos cognitivos, metacognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais a fim de atingirem as metas previamente definidas com relação à sua aprendizagem, considerando, ainda, as questões do ambiente físico e social (Zimmerman & Moylan, 2009). Os processos cíclicos envolvidos na ARA são agrupados em três grandes fases interdependentes: prévia, de realização e de autorreflexão. Na fase prévia estão descritas as ações que antecedem o aprender e que incluem a preparação dos estudos, por meio da análise das tarefas e do estabelecimento de objetivos, incluído os aspectos motivacionais (Zimmerman & Moylan, 2009). Na etapa de realização estão presentes as ações que ocorrem durante o processo de aprendizagem e dizem respeito ao autocontrole, tais como a seleção das estratégias a serem utilizadas diante da tarefa e auto-observação, por meio do monitoramento metacognitivo da execução das atividades e de seus resultados (Zimmerman & Moylan, 2009). A etapa final, denominada por autorreflexão, aborda as ações que ocorrem após a aprendizagem, como os processos de autojulgamentos e de autorreação, que preparam para um novo ciclo de ARA, retomando-se à fase prévia (Zimmerman & Moylan, 2009; Emílio & Polydoro, 2017).

No modelo cíclico de ARA, as ações vinculadas à aprendizagem não se restringem ao momento de realização da mesma, mas envolvem etapas que antecedem e, posteriormente, seguem a consecução de tarefas (Zimmerman & Moylan, 2009). E nas três etapas do processo cíclico estão presentes: motivação, cognição/metacognição, emoção/afeto, além dos aspectos sociais (Boruchovitch, 2014). Soma-se, ainda, que a influência dinâmica e recíproca entre os aspectos pessoais e ambientais e o exercício da agência humana explicam que os processos de ARA não são uniformes, mas variam, por exemplo, em função de interesses pessoais, das especificidades das tarefas, das metas estabelecidas, entre outros aspectos (Azzi & Polydoro, 2017).



Evidências da literatura descrevem que a ARA auxilia na explicação do sucesso acadêmico dos estudantes (Rosário et al., 2014; Zimmerman, 2011). Isso ocorre pois os universitários que fazem autorregulação assumem um papel ativo na sua aprendizagem, exercem controle sobre a mesma, monitoram e modificam as emoções, a motivação e o esforço dispendido diante das tarefas, a fim de concretizarem os seus objetivos, bem como, persistem diante dos desafios e utilizam melhor as estratégias de aprendizagem (Zimmerman, 2011). Em síntese, os aprendizes autorregulados são mais ativos no seu processo de aprender e, conseqüentemente, realizam ações que resultam em melhor rendimento acadêmico, variável que tem papel preditivo para a decisão do estudante de permanecer no ensino superior (Zimmerman, 2011).

Importante considerar que a ARA não é uma habilidade inata e que pode ser intencionalmente promovida por meio de ações educativas. Na literatura há a descrição de intervenções planejadas e desenvolvidas com os estudantes de ES, e a revisão de literatura de Maciel e Allipandrini (2018) aponta que metade dos programas nacionais embasam-se nas “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior” (Rosario et al., 2017). Investigações apontam a efetividade desse programa na promoção da ARA em estudantes, inclusive brasileiros (Maciel & Allipandrini, 2018; Polydoro et al., 2015; Sáez et al., 2018; Salgado et al., 2018).

O Programa “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo” foi proposto por pesquisadores oriundos da Universidade do Minho em parceria com profissionais da Universidade de Oviedo. O programa é construído por meio de narrativas escritas por Gervásio, estudante ingressante do ES, que escreve cartas para o seu Umbigo para descrever vivências positivas e negativas nesse nível de ensino. O Umbigo tem o papel de estabelecer um diálogo com o Gervásio, em referência à metáfora do processo de autorreflexão e, nessa conversa, são apresentadas outras possibilidades de pensamentos e/ou comportamentos, mas também são incluídas questões reflexivas e problematizadoras a fim de auxiliarem o personagem no enfrentamento dos desafios acadêmicos (Rosário et al., 2017). As narrativas deixam o contato com as temáticas da ARA menos ameaçadoras, uma vez que viabilizam a identificação dos estudantes com as experiências dos personagens, os quais atuam como modelos de enfrentamento e criam condições para que os participantes monitorem e regulem a sua própria aprendizagem.

O Programa é composto por 14 cartas que versam sobre o processo de autorregulação da aprendizagem, com destaque para: estabelecimento de objetivos, estratégias de aprendizagem, gerenciamento de tempo, regulação da ansiedade diante das avaliações, entre outros (Rosário et al., 2017). Há flexibilidade na utilização das cartas, que podem ser trabalhadas na totalidade ou de forma independente, com a seleção de algumas narrativas. O trabalho pode ser realizado por meio de justaposição curricular, quando a promoção da ARA ocorre de maneira paralela aos conteúdos específicos abordados na disciplina ou por infusão curricular que acontece quando há uma integração entre os conteúdos de ARA e a área específica do conhecimento (Fernandes & Frison, 2015; Frison, 2016; Salgado et al., 2018). A seguir apresenta-se um trabalho de promoção da ARA por meio da justaposição curricular realizada em uma universidade pública brasileira.

2. Oficinas de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem

Desde o ano de 2013, a oficina é oferecida em parceria por professoras da Faculdade de Educação e profissionais do setor de Orientação Educacional do Serviço de Apoio ao Estudante da universidade,



com participação estudantes de pós-graduação na composição da equipe. Operacionaliza-se na modalidade de justaposição curricular, mediante o oferecimento de uma disciplina eletiva híbrida, sem pré-requisito e oferecida a toda comunidade discente da graduação.

A intervenção ocupa um semestre letivo (15 semanas) e conta com 30 horas de atividades presenciais e 30 horas de atividades práticas de aplicação que são realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, totalizando quatro créditos. Cada encontro presencial é composto por: dinâmica de aquecimento referente ao tema a ser abordado; leitura compartilhada da Carta da semana; realização em grupo de atividade de aplicação sobre o tópico de autorregulação da aprendizagem e discussão das experiências dos estudantes no tema; síntese das discussões por meio de plenária e exposição dialogada; e orientação para a próxima tarefa prática a ser realizada on-line. As tarefas práticas são realizadas individualmente e referem-se ao tópico tratado no encontro presencial, com o objetivo de ampliar as reflexões realizadas e favorecer a adoção de comportamentos autorregulatórios sob condição de prática guiada com emissão de *feedbacks* personalizados. Para a aprovação na disciplina, exige-se a frequência mínima de 75% dos encontros presenciais e a entrega de, pelo menos, 10 das 14 atividades propostas no ambiente virtual (Polydoro et al., 2015).

3. Um estudo empírico sobre o impacto das Oficinas de Promoção da ARA

À semelhança de outros estudos com foco na promoção da autorregulação da aprendizagem, a avaliação da proposta da disciplina eletiva foi desenvolvida em um desenho quase-experimental, seguido de pré-teste e pós-teste (González-Pianda et al., 2014). O delineamento proposto amparou-se nas diretrizes e normas éticas da pesquisa envolvendo seres humanos e contemplou a mensuração dos efeitos das intervenções no conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem e nos processos de autorregulação da aprendizagem, essenciais para o aprendizado mais autônomo.

Para tanto, foram aplicados o Questionário de Conhecimentos das Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (QEA) com pontuação de 0 a 10 (Rosário et al., 2007) e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) com resposta *Likert* de 5 pontos (Polydoro et al., 2019). Os instrumentos são de autorrelato, têm origem portuguesa e o último foi adaptado e validado para a população brasileira (Polydoro et al., 2019). Os instrumentos foram respondidos pelos participantes de turmas da disciplina realizadas entre os anos de 2013 e 2018. Considerando a necessidade de uma amostra pareada, foram selecionados os estudantes que responderam ao pré e ao pós-teste. Desta forma, foi analisada uma amostra de 246 participantes, sendo 56,3% do sexo feminino, 50,6% matriculados nos três períodos iniciais do curso, 50,6% frequentavam carreiras da área de Ciências Exatas e 51,2% recebiam bolsa do Programa Auxílio Social da universidade. Foram realizadas análises estatísticas e inferenciais. Uma vez que os dados relatados pelos estudantes no QEA e no IPAA não se ajustaram à curva normal, as análises foram conduzidas com o teste não paramétrico de medidas pareadas de *Wilcoxon*. A seguir, os resultados são descritos.

Tabela 1 – Estatística descritiva e análises das diferenças entre as medidas de pré-teste e pós-teste do QEA e do IPAA.

	Pré-teste			Pós-teste			z	p
	Mediana	Média	DP	Mediana	Média	DP		
QEA	7,00	7,03	2,09	8,09	9,00	1,22	-11,14	0,001
IPAA	3,44	3,47	0,60	3,78	3,78	0,58	-7,92	0,001

2022



Pelos resultados apresentados na Tabela 1, observa-se ampliação no conhecimento e no uso dos processos de ARA, quando se comparam os resultados antes e depois da intervenção, sendo as diferenças estatisticamente significantes e superiores a favor do pós-teste. Isso significa que após cursarem a disciplina, houve uma ampliação no conhecimento sobre ARA. Tal domínio é essencial, visto que o universitário necessita inteirar-se sobre o repertório de estratégias, bem como saber quando e aonde utilizá-las, antes de colocá-las a serviço de seus objetivos e metas (Ganda & Boruchovitch, 2019). Comparando os dados antes e após a intervenção, foram identificadas diferenças no domínio dos processos de ARA, com evidências de que o programa contribuiu para que os estudantes utilizassem mais os processos de planejamento, execução e avaliação das distintas tarefas acadêmicas, balizados pelas metas e objetivos pessoais.

Apesar de os resultados apresentarem evidências favoráveis em relação ao programa e estarem alinhados com as observações qualitativas junto aos estudantes, houve um refinamento na compreensão do impacto da disciplina eletiva para grupos distintos de estudantes com a finalidade de verificar a eficácia do programa para universitários que iniciam a intervenção com competências distintas em termos da ARA. Para essa finalidade, a amostra foi dividida em três grupos (nível baixo, moderado e elevado), tendo por referência os percentis dos resultados aos instrumentos aplicados no pré-teste.

Com relação ao conhecimento sobre as estratégias de ARA para o grupo de universitários que iniciou a disciplina eletiva com os percentis mais baixos ($n = 81$), ao se comparar o pré ($Md = 5,00$) e pós teste ($Md = 9,00$), constataram-se diferenças estatisticamente significantes ($z = -7,76$, $p < 0,01$). Resultados similares também são observados no grupo de estudantes ($n = 100$) que apresentavam conhecimentos moderados no início da intervenção ($Md = 8,00$), com diferenças significantes ($z = -7,54$, $p < 0,01$) nas médias do conhecimento das estratégias de ARA no final do programa ($Md = 9,00$), com evidência de ampliação no entendimento sobre a autorregulação. Por sua vez, para os universitários ($n = 63$) que estavam nos percentis mais elevados em termos de domínio sobre as estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e de gerenciamento, a diferença nos escores no início ($Md = 9,00$) e no fim ($Md = 10,00$) do programa não foi estatisticamente significativa ($z = -0,71$, $p = 0,48$).

No que se refere ao domínio dos processos de autorregulação da aprendizagem, o grupo de estudantes situado no percentil mais baixo ($n = 89$) aprimorou os processos de aprendizagem regulada, tendo por referência o início do programa ($Md = 3,00$) e as avaliações finais ($Md = 3,56$), com diferenças estatisticamente significantes ($z = -7,14$, $p < 0,01$). Sobre os universitários que indicaram autorregulação moderada do seu aprender, ao ser recebido na disciplina ($n = 78$), foram observadas diferenças um pouco menores, mas estatisticamente significantes ($z = -4,50$, $p < 0,01$), entre o pré ($Md = 3,50$) e o pós teste ($Md = 3,78$). Por sua vez, não houve aperfeiçoamento estatisticamente significativo nos processos de autorregulação para os universitários que já iniciavam a disciplina com os percentis mais elevados ($n = 78$), em termos dos processos de autorregulação da aprendizagem ($z = -0,27$, $p = 0,79$), quando se comparam os níveis apresentados no início do programa ($Md = 4,11$) com aqueles observados no final do mesmo ($Md = 4,11$).

Pelos resultados, é possível identificar um efeito diferencial do programa, com impactos maiores para os estudantes que apresentavam, ao iniciar a intervenção, conhecimentos e habilidades mais restritos nos processos de ARA. Resultados semelhantes já foram relatados na literatura, apesar da investigação envolver estudantes do ensino médio (González-Pianda et al., 2014).

2022



4. Discussão

A partir da realidade do ES brasileiro, com a abertura para novos públicos e uma ampliação na diversidade de características, inclusive no que diz respeito aos recursos para o enfrentamento dos desafios acadêmicos, as evidências deste estudo sugerem que as intervenções pautadas no programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” constituem um caminho para a promoção da equidade no ensino superior. Já que, apesar da diferença com as quais os estudantes iniciam a disciplina, no decorrer do processo e com a participação nas atividades reflexivas, há possibilidade de serem superadas as fragilidades no que se refere à autorregulação da aprendizagem e viabilizarem caminhos que promovam a aprendizagem, com impactos esperados no rendimento e na permanência dos estudantes. Isso porque aprendizes autorregulados estabelecem objetivos, gerenciam os recursos afetivos, cognitivos e ambientais e tais ações levam a uma melhora no processo de aprendizado e, indiretamente, impactam a permanência, já que o desempenho do estudante é um dos mais fortes preditores da decisão de permanecer no ES (Casanova et al., 2020; Zimmerman, 2011).

Por sua vez, a inexistência de diferenças significativas nos escores dos estudantes que já ingressaram na disciplina eletiva com domínios avançados nos processos de autorregulação da aprendizagem ilustra a diversidade de variáveis associadas ao desenvolvimento dos recursos afetivos, cognitivos, metacognitivos e sociais vinculados à autorregulação e destaca a importância no aprimoramento metodológico das avaliações da eficácia dos programas (Panadero et al., 2016). Soma-se, ainda, que ao conceber a autorregulação como uma habilidade que não é inata, mas desenvolvida, evidencia-se que tal construção ocorre pela mediação de diversos agentes, inclusive dos próprios pares. O que é coerente com um dos pilares da teoria social cognitiva que destaca a importância da modelação no processo de aprendizado. Assim, a participação em uma disciplina eletiva com estudantes que apresentam habilidades distintas em termos de autorregulação é um rico contexto para a aprendizagem vicária, com os próprios colegas exercendo o papel de modelos. Intervenções dessa natureza possibilitam o reconhecimento de vivências comuns, mas também aproximam experiências diferentes, favorecendo a construção coletiva de alternativas de ações, o que também foi observado por Miranda e Frison (2020). Merece destaque o papel que a dimensão social, que nesse programa contempla os professores e os pares, exerce na regulação da aprendizagem, constituindo os processos de correção e regulação compartilhada que compreende o conhecimento como uma construção que ocorre na interação com o outro, que também auxilia na regulação das emoções e das motivações (Panadero, 2017). Ainda, os estudantes não partilham apenas os conteúdos específicos da área de formação, mas habilidades e recursos fundamentais para o aprimoramento no processo de aprendizado e, com isso, a diversidade de estudantes nas intervenções baseadas nas “Cartas de Gervásio ao Umbigo” é um rico contexto para o exercício da correção e da regulação compartilhada do aprender.

Porém, reconhece-se a existência de limites metodológicos nesta investigação. Tal como sugerem os estudos de Sáez e colaboradores (2018), aponta-se o uso exclusivo de medidas de percepção de autorrelato, mesmo sendo instrumentos válidos e confiáveis; o tamanho da amostra; e a ausência de grupo controle. Sobre a avaliação da eficácia de intervenção em ARA sugere-se a realização de análises do tamanho do efeito das intervenções, com destaque ao papel no sucesso e rendimento acadêmico. Sobre os instrumentos, há indicativos do desenvolvimento de recursos mais centrados na resolução de tarefas e que tragam outras medidas de ARA, com a utilização de diários de estudos ou percepções do ambiente acadêmico (Rosário et al., 2014). Para análises das intervenções, a utilização de delineamentos longitudinais é uma alternativa para ampliar a generalização dos achados e



contribuir para a investigação dos efeitos em longo prazo do programa (Rosário et al., 2014). Esta é uma lacuna que começa a ser enfrentada nas investigações nacionais.

Os resultados reafirmam a importância da promoção da ARA para o sucesso acadêmico dos universitários e trazem as contribuições dos serviços de apoio para a proposição de ações que auxiliem no suporte psicopedagógicos de todas as pessoas que estão no ES. Por sua vez, incitam reflexões sobre a importância de recursos materiais e humanos para a construção de práticas diferenciadas, bem como, na proposição de políticas que garantam a institucionalização e a continuidade das ações e no cuidado com o desenvolvimento profissional dos técnicos que atuam nos serviços de apoio aos universitários.

Referências

- Azzi, R.G. & Polydoro, S.A.J. (2017). Apontamentos preliminares: a autorregulação na Teoria Social Cognitiva. Em S.A.J. Polydoro (Org.). *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. 1. ed. Porto Alegre-RS: Editora Letra 1.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401–409. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>
- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165–181.
- Dias, C. E. S. B., Toti, M.C. da, Sampaio, H, Polydoro, S.A.J (2020). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Emílio, E.R.V. & Polydoro, S.A.J. (2017). Autorregulação da Aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. Em S.A.J. Polydoro (Org.). *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. 1. ed. Porto Alegre - RS: Editora Letra 1, p. 19-31.
- Fernandes, V. R., & Frison, L. M. B. (2015). Self-regulatory learning strategies in higher education: writing a scientific article. *Revista Psicologia da Educação*, 41, 37–49. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20150013>
- Frison, L. M. B. (2016). Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 21(1). <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2992>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2019). Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: análise da produção científica. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(3), 03–25. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p03>
- González-Pianda, J. A., Fernández, E., Bernardo, A., Núñez, J. C., & Rosário, P. (2014). Assessment of a self-regulated learning intervention. *Spanish Journal of Psychology*, 17(2), 1–9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.12>
- 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>
- Maciel, A. G., & Alliprandini, P. M. Z. (2018). Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no ensino superior. *Revista Cocar*, 12(23), 145-167.
- Miranda, C.A. & Frison, L.M.B. (2020). Autorregulação da aprendizagem: oficinas realizadas no Ensino Superior. Em L.M.B. Frison & E. Boruchovitch, E. (Orgs.). *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 237-252
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(APR), 1–28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., Klug, J., & Järvelä, S. (2016). Third wave of measurement in the self-regulated learning field: when measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 723–735. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066436>
- Polydoro, S. A. J., Pelissoni, A. M. S., Carmo, M. C. do, Emilio, E. R. V., Dantas, M. A., & Rosário, P. (2015). Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 20(3), 201–213. <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2877/2216>

2022



Polydoro, S. A. J., Pelissoni, A. M. S., Fior, C. A., & Rosário, P. S. L. (2019). Autorregulação da aprendizagem: adaptação e evidências de validade de instrumentos para universitários brasileiros. *Educação Em Análise*, 4(1), 21. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2019v4n1p21>

Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Piende, J.A., Solano, P., Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.

Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., & Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: Una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>

Rosário, P., Núñez, J.C., & González-Piende, J. (2017). *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: Comprometer-se com o estudar na Educação Superior*. São paulo:Almedina.

Sáez, F. M., Díaz, A. E., Panadero, E., & Bruna, D. V. (2018). Systematic review on self-regulated learning competencies in university students and intracurricular programs for its promotion. *Formacion Universitaria*, 11(6), 83-98. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>

Salgado, F. A. de F., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. (2018). Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. *Psico-USF*, 23(4), 667-679. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. Em B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). New York: Routledge.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. Em D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.). *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge/Taylor & Francis Group.

2022



IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE SEGUIMIENTO ACADÉMICO COMO CONTRIBUCIÓN A LA DISMINUCIÓN DEL ABANDONO DE ESTUDIANTES EN RIESGO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA.

Nicole Macarena Anders Contreras, Universidad de La Frontera, Nicole.anders@ufrontera.cl
Ángela Paz Ibarra Correa, Universidad de La Frontera, Angela.ibarra@ufrontera.cl

Resumen.

Los factores que inciden en el rendimiento académico y permanencia en Educación Superior, han sido estudiados desde distintas variables determinantes tales como las personales, sociales, sociodemográficas, entre otras. De acuerdo a lo anterior, se hace relevante considerar tales variables en los procesos formativos de los y las estudiantes que ingresan cada año a una IES.

En la Universidad de La Frontera, según el análisis descriptivo realizado internamente cada año con la información de la cohorte de ingreso, se despliega un perfil de estudiante, a partir del cual, en los últimos años se han identificado las siguientes características: alrededor del 30% declara ascendencia mapuche, 80% proviene de la Región de La Araucanía, 75% son primera generación, 65% son estudiantes de la promoción, 75% se matriculan en su primera preferencia, y en términos de género existe “paridad”, ya que ingresa alrededor del 50% de mujeres cada año. Considerando estos datos, los programas de apoyo institucional realizan diversas acciones de análisis de estudiantes, las cuales intentan dar respuesta en cómo fortalecer los acompañamientos teniendo en cuenta esta diversidad. Al respecto, González y Arismendi (2018), indican que es necesario contar una variedad de programas de apoyo al estudiantado, que vayan de lo disciplinar a aspectos más sociales, permitiendo de esta manera mayor motivación para permanecer en la casa de estudio. En esta línea, las acciones inician en los procesos de caracterización y se complementan con los hitos de seguimiento implementados durante el semestre, en los primeros años del estudiantado.

De acuerdo a lo anterior, como mecanismo de apoyo a la gestión de acompañamiento se encuentra el hito de seguimiento académico, proceso que se ejecuta de forma intermedia durante el semestre, y el cual tiene como objetivo, entregar información de la situación académica y participación en las estrategias de apoyo de los y las estudiantes prioritarios/as, con foco en los tres primeros años. Esto con la finalidad de identificar y evaluar quiénes pudiesen requerir mayor acompañamiento desde los programas, y así otorgar los apoyos pertinentes. La implementación de este proceso implica una etapa de contacto directo con el o la estudiante, que le permite por un lado, reflexionar sobre su situación académica y por otro, analizar su relación con la Carrera, y por tanto, la posibilidad de permanencia o deserción.

Parte del impacto de la implementación de este hito, además de poder contribuir a la trayectoria académica y permanencia de los y las estudiantes, tiene relación con el fomentar y fortalecer la fidelización y vínculo del estudiantado con la Universidad, a generar una experiencia satisfactoria con su proceso académico que le permita desarrollar el sentido de pertenencia. A partir de la experiencia recabada, el aporte de este hito desde el discurso de los y las estudiantes se basa en el



agradecimiento por este espacio e intención genuina de centrar y relevar su proceso formativo, escuchándolo/a y focalizando su situación a una alternativa de acompañamiento.

Respecto a lo señalado, el objetivo de este artículo es evidenciar el impacto que posee el mecanismo de seguimiento en el acompañamiento de los y las estudiantes, lo cual se ve reflejado en su proceso formativo, influyendo en los indicadores claves de pregrado como la aprobación de asignaturas y permanencia estudiantil en la Universidad.

Palabras Claves: Seguimiento Académico, Participación en Estrategias de Apoyo, Estudiantes Prioritarios, Acompañamiento a Estudiantes.

1. Introducción

Ingresar a la Universidad, sin duda alguna, es uno de los objetivos que la mayoría de los y las estudiantes considera en su proyecto de vida. Aquello, significa un logro importante, sin embargo, también es un desafío no menor el permanecer y progresar adecuadamente en la formación profesional. En esta línea, implementar un sistema de seguimiento favorece el actuar oportuno en respuesta a las necesidades que pudiesen evidenciar el estudiantado. Su propósito, es justamente, detectar indicadores de riesgo que incidan en el nivel de aprobación, progresión y permanencia, para así implementar apoyos considerando sus características e intereses.

Desde lo anterior, un aspecto fundamental, es generar acciones que promuevan el desarrollo integral. En este sentido, Micin et al. (2016) indican que las diferentes instituciones de Educación Superior deben desarrollar estrategias desde un abordaje integral que permita trabajar en contenidos de asignaturas de alta complejidad y a la vez empoderar al estudiante sobre cómo estudiar para aprender.

A partir de lo descrito, el sistema de seguimiento académico impulsado a través de los programas de acompañamiento de la Universidad de La Frontera, posibilita tener información de cómo se está formando profesionalmente el o la estudiante, considerando como elemento primordial, el desarrollo integral, teniendo presente el área académica como psicoeducativa, entendiendo que las habilidades disciplinares y genéricas incidirán en el desempeño del o la estudiante.

En este sentido, a continuación, se presentan antecedentes de la implementación del sistema de seguimiento y el análisis de los resultados obtenidos, considerando la experiencia desde el comienzo de su aplicación, esto es a partir del año 2020 hasta la actualidad.

2. Proceso de Seguimiento Académico

Dentro de las razones de abandono de la Universidad de La Frontera, según la información reportada en los estudios de deserción realizados el año 2019 y 2022 por la Unidad de Análisis de la Vicerrectoría de Pregrado, alrededor del 20% de estudiantes deserta de la Universidad por temas asociados al ámbito académico, entre ellos se encuentran: alta exigencia de las asignaturas, la base que traen del colegio o liceo y métodos de enseñanza de los profesores.

Unido a lo anterior, Guzmán et al. (2009) citado por Ortiz et al. (2019) plantean factores determinantes de la deserción y los clasifican en individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos, donde la mayor causa de deserción en Educación Superior es el factor académico, dando énfasis a las dificultades en los métodos de estudio, rendimiento académico, entre otros.



En función a lo descrito, queda en evidencia la importancia de contar con alertas tempranas que contribuyan a otorgar mayor acompañamiento al estudiantado. Es así como nace el hito de **“seguimiento académico”**, proceso que se ejecuta de forma intermedia en el semestre en curso, con foco en los tres primeros años universitarios, esto con el objetivo de evaluar quiénes puedan requerir acompañamiento desde los programas y así otorgar los apoyos pertinentes.

Desde lo anterior, Carvajal et al. (2013) señalan que detectar indicadores de alerta temprana permite disminuir la deserción a partir del diseño de estrategias de intervención que consideren las características del estudiantado, en pro de fomentar la permanencia y el egreso exitoso.

En función al proceso de seguimiento, este consiste en un contacto telefónico o presencial con los y las estudiantes prioritarios pertenecientes a los programas de acompañamiento UFRO, es decir, aquellos estudiantes que, dadas sus características personales, o bien, sus resultados en las pruebas de acceso a la Universidad y Educación Media ingresan a la Educación Superior con mayores necesidades en el ámbito académico y psicoeducativo. Estos grupos de estudiantes prioritarios se analizan semestre a semestre y según su desempeño académico se evalúa si continúan siendo parte de los grupos prioritarios, por lo que a su vez, se invita a otros y otras que requieran acompañamiento.

Según lo antecedido, en el contacto realizado se genera una conversación entre la persona que ejecuta el contacto (profesional o laborante) y el o la estudiante. En esta conversación el estudiantado reflexiona sobre el proceso académico que está experimentando, con énfasis en sus mayores necesidades y dificultades a fortalecer desde el ámbito académico como psicoeducativo.

En términos de ejecución del proceso de seguimiento, este parte de un análisis de información secundaria extraída de fuentes institucionales, insumos con los cuales se genera el “consolidado de seguimiento”. Posteriormente tal consolidado, se complementa con los resultados del contacto que se realiza al estudiantado, es decir, no sólo se atiende a la necesidad inmediata del o la estudiante, sino que también se utiliza la información como fuente primaria para luego ser analizada por los equipos en articulación con las Direcciones de Carrera.

De acuerdo a lo anterior, parte importante de la ejecución del proceso de seguimiento está asociado al análisis posterior que se realiza del contacto. La información se registra a través de un formulario de Google, el cual recaba el detalle de la conversación, lo que permite realizar algunas estadísticas y por supuesto, poder elaborar un estudio de los principales temas tratados. Lo anterior, también contribuye al seguimiento de aquellos casos con mayor criticidad según la necesidad detectada.

Esta aplicación se realiza **posterior a la primera evaluación en cada semestre académico**, momento estratégico para evaluar cómo va el semestre del o la estudiante y así poder acompañarlo/a según sus requerimientos. Este proceso es planificado por la Unidad de Evaluación y Seguimiento de la Dirección de Formación Integral y Empleabilidad de la Universidad y es implementado por los programas de acompañamiento y equipo de laborantes.

La implementación del proceso de seguimiento tiene una duración que dependerá siempre de la cantidad de estudiantes a contactar, no obstante, se considera necesario realizarlo en un plazo no mayor a dos semanas, dado que posterior a esta etapa se debe analizar la información y socializarla con Direcciones de Carrera, por tanto, para que sea un mecanismo de alerta temprana es importante que se ejecute en el menor tiempo posible para así tener el impacto que se espera.



Para la ejecución del proceso se considera el cruce de los siguientes insumos: notas parciales de estudiantes, registro de participación en estrategias de apoyo (considera los distintos programas que ejecutan el proceso de forma integrada) y actualización del estado académico.

A partir de este análisis, se prioriza el contacto según los siguientes criterios que indican el “*nivel de criticidad*” del o la estudiante, estos son los siguientes:

Estudiantes con evaluaciones reprobadas (bajo 4,0) -> Estudiantes **con al menos una evaluación deficiente (bajo 4,0)**, en este segmento se revisa: la cantidad de evaluaciones deficientes que presenta el o la estudiante, específicamente qué notas y qué tipo de evaluación. Al considerar los criterios mencionados es recomendable **contactar de manera prioritaria a los y las estudiantes más críticos (con mayor cantidad de evaluaciones deficientes)**. Paralelamente se revisa la información de participación de este grupo de estudiantes, antecedente que es considerado en el contacto que se realiza (esto permite visualizar a aquellos estudiantes que con notas deficientes no han solicitado apoyo a los programas).

Estudiantes sin información de evaluaciones-> Estudiantes sin evaluaciones en el Sistema de Notas Parciales Institucional, en este segmento se revisa: participación en estrategias de apoyo y en el contacto se enfatiza en conocer su situación académica.

Por último, a **los y las estudiantes con evaluaciones superiores a 4,0** se les envía un correo entregándose un mensaje de refuerzo positivo por su rendimiento, indicando que en cualquier momento pueden acercarse a los programas de acompañamiento de forma voluntaria.

Fig.1: Etapas Proceso de Seguimiento Académico Programas de Apoyo UFRO



2022



La fig.1 presenta a modo de resumen las distintas etapas que contempla el proceso de seguimiento académico, las que van desde la etapa de preparación del proceso hasta la etapa planificación de estrategias en conjunto con las Direcciones de Carrera que complementen las acciones ya ejecutadas.

3. Resultados de la Implementación del Proceso de Seguimiento Académico

Como uno de los primeros resultados que se destacan a partir de la implementación del hito de seguimiento, se encuentran aquellos desde la perspectiva cuantitativa del proceso. De acuerdo a ello, en la última instancia de seguimiento realizada durante el primer semestre 2022, se lograron los siguientes indicadores:

Se contactó alrededor de 500 estudiantes prioritarios con foco principalmente en los tres primeros años.

El 100% de ellos/as fue invitado/a a todas las estrategias de apoyo.

El 50% fue inscrito en algún acompañamiento académico.

Entre quienes fueron contactados aprueban el 77% de sus asignaturas al finalizar el primer semestre académico.

En relación al sondeo de permanencia, considerando su experiencia universitaria y la vinculación con su Carrera, el 86% declaró que es probable o muy probable que se mantenga en la Carrera. Quienes no estaban seguros de continuar, las principales razones apuntan a los siguientes aspectos: desmotivación con la Carrera, problemas económicos para costear la Carrera, frustración con las asignaturas, entre otros. No obstante, al finalizar el semestre un 78% de estos/as permanece en la Universidad, lo que corresponde alrededor de 400 estudiantes.

Principales temáticas abordadas además del seguimiento académico: compromiso de fortalecer hábitos de estudio y organización del tiempo, inscripción en apoyos, orientación vocacional, autogestión del aprendizaje, contención emocional y beneficios estudiantiles.

Entre los comentarios de quienes implementan el proceso de seguimiento en relación a su percepción del impacto que este proceso tiene para el o la estudiante, se mencionan los siguientes: agradecimiento por la preocupación de apoyarlos y apoyarlas en la reflexión de cómo va su semestre, interés y motivación en participar de quienes no han solicitado anteriormente apoyos, importante instancia de derivación a los acompañamientos respectivos, momento de contención, entre otros.

Además de lo anterior, se ha logrado visualizar que la implementación de este proceso facilita la articulación con Direcciones de Carrera y Docentes en el despliegue de apoyos disciplinares y psicoeducativos contextualizados a la formación profesional. Frente a aquello, Velásquez y González (2017), mencionan que el apoyo que se entregue debe favorecer a la formación de actitudes académicas, la motivación y métodos de aprendizaje, para ello, el docente es un elemento clave para favorecer el desempeño y la progresión profesional de los y las estudiantes.

Cabe destacar, que la Universidad de La Frontera cuenta con un sistema de seguimiento de pregrado (SSP) que permite reconocer la criticidad del estudiantado en función del nivel de aprobación de asignaturas. El uso de este sistema es de crucial importancia para el proceso de seguimiento, puesto que entrega la información necesaria que complementa al consolidado facilitado por la Unidad de Evaluación, detectando por ejemplo, cuáles son las asignaturas en específico que requieren



acompañamiento, así como también la cantidad de asignaturas que se están rindiendo en más de una oportunidad, entre otra información de interés.

A partir de lo descrito, es importante mencionar, que, si bien la finalidad de incorporar un sistema de seguimiento académico en la Educación Superior tiene directa relación con apoyar al estudiante, paralelamente Direcciones de Carrera y Docentes son beneficiarios al conocer antecedentes que posibilitan la elaboración de un plan estratégico en respuesta a las necesidades estudiantiles. Respecto a ello, Donoso-Díaz et al. (2018) señalan que es positivo para el estudiantado que al ingresar a los procesos formativos se cuente con un sistema periódico y oportuno de seguimiento, que haga factible los apoyos articulados con Direcciones de Carrera y Docentes en respuesta a sus necesidades en las diferentes áreas del desarrollo integral de la persona.

En base a esto, se articulan acciones de fortalecimiento que conllevan, por un lado, activar los acompañamientos que ofrecen los programas de apoyo de la Universidad, considerando las características, requerimientos y el nivel del itinerario formativo en el que se encuentra el o la estudiante, como también, se efectúan asesoramientos a las distintas carreras para orientar los procesos formativos, a partir de la diversificación de la enseñanza, estrategias de aprendizaje, vínculo y relación con el estudiantado.

Considerando lo antecedido, el propósito se centra no sólo en responder de manera oportuna a las necesidades académicas, enmarcadas en el rendimiento o aprobación de asignaturas, sino también, psicoeducativas las cuales tienen relación con el área socioemocional, orientación vocacional, motivación, entre otras, que inciden de manera transversal en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, a través del sistema de seguimiento, la Universidad se vincula de una manera más cercana, considerando a la persona en sus distintas dimensiones para promover y potenciar su desarrollo integral.

Con respecto a lo anteriormente mencionado, Del Valle et al. (2016), destacan que, para promover un adecuado desempeño académico, se debe considerar el desarrollo de habilidades genéricas, compromiso por el aprendizaje, la motivación e interés, como elementos que inciden en la permanencia de los y las estudiantes en la Universidad. Por ende, es fundamental integrar tanto el área disciplinar como psicoeducativa para responder a las necesidades transversales del estudiantado, lo cual permita favorecer la progresión profesional.

En función a esto último, desde el enfoque de diversidad e inclusión, los y las estudiantes en situación de discapacidad deben acceder de manera equitativa a una formación profesional de calidad, que considere sus características y, que por sobre todo, propenda a disminuir o eliminar las barreras del contexto educativo. Por consiguiente, implementar un sistema de seguimiento es fundamental para establecer apoyos pertinentes y que prevengan la deserción académica, es decir, la Universidad debe considerar la diversidad de estudiantes que son parte de su comunidad formativa.

4. Conclusiones

De acuerdo a la implementación y resultados descritos, considerando aún más los resultados de permanencia y aprobación de asignaturas este primer semestre académico 2022, es posible visualizar entre quienes son contactados en el proceso de seguimiento mayores resultados principalmente en términos de permanencia, alcanzando alrededor del 80%. No obstante, entre quienes no fue posible contactar solo un 58% se mantiene en la Universidad. Este indicador es de suma relevancia dado que



los y las estudiantes contactados pertenecen a distintas cohortes de ingreso, por lo que la tarea de mejorar el indicador de permanencia en estudiantes de cohortes superiores es aún más compleja.

De esta manera, se evidencia que contar con un sistema de seguimiento permite responder de manera oportuna a las necesidades que presentan los y las estudiantes durante el proceso de formación profesional. Lo anterior, conlleva a que las acciones de apoyo se centren en prevenir o abordar los factores que pudiesen incidir en la deserción, reprobación de asignaturas y/o bajo rendimiento académico. Para ello, es fundamental considerar las diferentes áreas del desarrollo de la persona, entendiendo que es importante no solo potenciar la dimensión académica, sino también, aquellas habilidades que de forma transversal influyen en el desempeño.

A nivel institucional, entre los beneficios del seguimiento se encuentran el análisis intermedio de indicadores claves: participación, rendimiento académico y permanencia, lo que permite anticipar el panorama de la situación académica del estudiantado. Por otra parte, como ya se ha mencionado, la contribución a la articulación con Direcciones de Carrera, esto en la entrega de información de seguimiento y plan de acción en conjunto. Por último, a nivel institucional, se encuentra el importante trabajo de articulación entre los programas de acompañamiento UFRO y las acciones que se han desplegado en torno al seguimiento de estudiantes.

Desde los desafíos, es relevante potenciar la cobertura en la que se focaliza el sistema de seguimiento, pues si bien, se considera a todo el estudiantado, se centra en aquellos estudiantes con mayor criticidad respecto a los indicadores de aprobación, permanencia y participación. Sin embargo, desde el apoyo psicoeducativo se busca no solo atender a estudiantes con un rendimiento descendido, sino también, quienes teniendo un adecuado desempeño y progresión académica, igualmente evidencian dificultades emocionales, sociales, vocacionales, entre otras, que lamentablemente aquello no se identifica, si el o la estudiante no lo solicita.

Finalmente, relevar la importancia de presentar un sistema de seguimiento en la Educación Superior, posibilita actuar de manera preventiva, no así, reactiva a las necesidades o dificultades del estudiantado, conllevando de esta forma, a ser un agente facilitador durante el proceso formativo, principalmente, en los primeros años que son los más desafiantes desde la perspectiva de adaptación e inserción a la vida universitaria.

Referencias

Caracterizaciones de Estudiantes de la Cohorte de Ingreso de la Universidad de La Frontera. Unidad de Evaluación y Seguimiento de los años 2019-2022. Temuco, Chile.

Carvajal, P., Montes, H., Trejos, Á. y Cárdenas, J. (2013). Sistemas de Alertas Tempranas: Una Herramienta para la Identificación de Riesgo de Deserción Estudiantil, Seguimiento Académico y Monitoreo de Estrategias. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/914>

Del Valle, M., Vergara, J., Cobo, R., Pérez, M. y Díaz, A. (2016). Prácticas para Reducir el Abandono en la Educación Superior, Análisis Experiencias Chilenas Presentadas en Congresos Clabes 2011-2015. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1381>

Donoso-Díaz, S., Neira, T. y Donoso, G., (2018). Sistemas de Alerta Temprana para Estudiantes en Riesgo de Abandono de la Educación Superior. Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica (ORACLE). Revista de Educación, 26(100), 944-967.

Estudios de Deserción de la Universidad de La Frontera. Unidad de Análisis de la Vicerrectoría de Pregrado, de los años 2019-2022. Temuco, Chile.

2022



González, F. y Arismendi, K. (2018). Deserción Estudiantil en la Educación Superior Técnico-Profesional: Explorando los factores que inciden en alumnos de primer año. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 109-137.

Micin, S., Carreño, B., Urzúa, S. y Crear, C. (2016). Caracterización, Nivelación y Acompañamiento Académico para Estudiantes de Ingreso a la Educación Superior. *Políticas para el Desarrollo Universitario: Principios y Evidencias*, 359-398.

Ortiz, D. y Arias, N. (2019). Avance en el Sistema de Seguimiento al Éxito Académico en Educación Superior en Colombia (Progress in the Academic Success Monitoring System in Higher Education at Colombia). *Revista ELSEVIER* 508, 1-19.

Velásquez, Y. y González, M. (2017). Factores Asociados a la Permanencia de Estudiantes Universitarios: Caso UAMM-UAT. *Revista de Educación Superior*, 46(184), 117-138.

2022



IMPLEMENTACIÓN DE TUTORÍAS PARES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Francisca Aliaga Pérez, Universidad Católica del Maule, faliaga @ucm.cl

Resumen.

La unidad en la cual se establece el programa de tutorías pares tiene como objetivo principal favorecer el proceso de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. Enmarcado en esto el centro de tutoría tiene como finalidad proveer un espacio organizado y sistematizado de colaboración en el aprendizaje entre pares.

El aprendizaje entre pares es una práctica intrínseca de los seres humanos, por lo que se ha desarrollado de manera formal e informal a lo largo de la historia, de hecho, existen antecedentes que en el contexto de la revolución francesa el profesorado debió usar como recurso docente a los estudiantes “más aventajados” para suplir la falta de medios disponibles ante la masiva entrada de estudiantes a las aulas (Fernández, 2007). El aprendizaje entre pares se fundamenta de dos ideas centrales, la primera tiene relación con la experiencia de aprendizaje mediado y el avance hacia la zona de desarrollo próximo (ZDP) y el aprendizaje colaborativo.

El programa de tutores pares desarrolla la fundamentación a partir de objetivos específicos centrados en los tutores y sus tutorados. En primer lugar, organiza trabajo colaborativo, reconociendo la relevancia de la integración a la vida universitaria y cultura académica. El trabajo colaborativo en el programa es entendido como la existencia de reciprocidad entre un conjunto de personas que diferencian y contrastan sus puntos de vista, alcanzando un proceso de construcción del conocimiento, ya sea en el trabajo específico de la adaptación a la vida universitaria y el ámbito académico, en primer año.

En segundo término, plantea aplicar estrategias de seguimiento y evaluación de la progresión curricular y vida universitaria de los estudiantes tutorados, a través de reuniones periódicas entre encargados de carreras (profesionales de la unidad) y estudiantes tutores/as, para conocer el proceso académico, reflexiones respecto de la conformidad con el desempeño y el grado de bienestar respecto a la vida universitaria.

El tercer objetivo se enfoca en ofrecer formación a estudiantes que actúen como tutores/as para un adecuado desempeño de su labor. Las experiencias coinciden en señalar que para el éxito de las tutorías debe existir una formación previa y específica dirigida a quienes serán los agentes principales (Rubio, 2009). Durante la implementación, la formación se ha centrado en temáticas de interés, entre las que destacan: contención emocional, comunicación efectiva, herramientas para un contexto inclusivo, gestión del tiempo, estrategias de estudio, metodología y didáctica en el desarrollo de las tutorías, reflexiones acerca de la discapacidad, uso del aula virtual institucional, factores que influyen en el aprendizaje y estrategias de autocuidado entre pares.

Los resultados de la experiencia, consideran: la participación, como la cantidad de estudiantes que son convocados en relación a los que efectivamente asisten a las sesiones de tutoría y la progresión



curricular, la cual se consideró un indicador relevante para dar cuenta de la incidencia del trabajo colaborativo en el aprendizaje, aunque ésta no depende del adecuado funcionamiento del programa, son variados los factores que inciden.

Los resultados muestran que la ejecución, aumenta entre periodos similares (primer semestre 2021 y primer semestre 2022) en un 4%. Y la progresión curricular supera el valor meta establecido de 75% anualmente. Lo anterior indica que las tutorías son requeridas por los estudiantes de primer ingreso, consideradas parte de su inserción a la vida universitaria y su rendimiento académico. El trabajo colaborativo realizado por los tutores/as pares, favorece su propio aprendizaje y el de sus pares.

Palabras Claves: Tutores Pares, Acompañamiento, Vida universitaria, Progresión Curricular.

1. Introducción

En los últimos años en Chile la implementación de diversos programas de acompañamiento por parte de instituciones de educación superior ha ido en aumento, propiciando instancias de fortalecimiento, apoyo académico y orientaciones en el proceso de inserción a la vida universitaria (Barbosa-Herrera & Barbosa-Chacón, 2019). En este contexto, se encuentra el centro que sitúa este artículo la cual tiene por objetivo principal favorecer el proceso de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes; Conformándose por diversos programas de apoyos y acompañamientos, entre los cuales se encuentra el Centro de Tutorías.

Este programa de tutorías pares tiene como objetivo principal proveer un espacio organizado y sistematizado de colaboración en el aprendizaje entre pares, por lo que la ejecución del programa se basa en la experiencia del aprendizaje mediado y el avance hacia la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), considerando como eje principal el aprendizaje colaborativo. En este sentido la ZDP es entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo real del estudiante, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial, en colaboración con sus iguales más capacitados (Vygotsky, 1956, citado en Bustamante, 1978). Por lo que el tutor como mediador y “experto” en el aprendizaje en el contexto universitario entrega sus conocimientos al tutorado mediante la experiencia significativa. Al mismo tiempo, para aprender es necesario que existan momentos de interacción con otros, lo cual en el programa se consigue a través del aprendizaje colaborativo, que se define como el trabajo en grupos heterogéneos y pequeños que propician el diálogo, mediante la participación voluntaria y aceptación de los puntos de vista de cada participante (Vargas, Yana, Pérez, Chura y Alanoca, 2020).

En este sentido el programa considera a estudiantes de cursos superiores (desde el tercer semestre), que se destaquen en el ámbito académico, desarrollo personal y relaciones interpersonales. Estos estudiantes participan de una entrevista grupal que se realiza al comienzo de cada semestre, enfocada en conocer en mayor profundidad a los postulantes y verificar que cumplan con el perfil requerido. Una vez que son seleccionados participan de una inducción en la que se entregan lineamientos disciplinares de la tutoría y de diversos talleres durante el semestre.

Se les asigna un grupo de 5 o 10 estudiantes de sus respectivas carreras y deben realizar una o dos sesiones de tutoría a la semana en modalidad presencial en espacios de la universidad o virtualmente mediante plataformas de videoconferencia. Adicionalmente, cada tutor cuenta con un curso en la plataforma LMS de la universidad, donde pueden subir material relevante, realizar cuestionario o foros, enviar información importante, etc.

2022



Debido a los lineamientos institucionales durante el año 2021 la ejecución del programa se realizó en modalidad virtual, llevándose a cabo las sesiones de tutoría preferentemente mediante la plataforma Teams, sin embargo, los tutores también utilizaron otros medios como zoom, meet y whatsapp para comunicarse con los tutorados. La ejecución durante el primer semestre del 2022 se ha realizado en mayor medida en presencialidad, no obstante, algunos siguen complementando las acciones tutoriales en modalidad híbrida.

La participación de los estudiantes en las sesiones de tutoría, implica un aprendizaje bidireccional, puesto que tutor y tutorado se benefician. Por una parte, los tutorados refuerzan o establecen hábitos de estudio, mejoran su rendimiento académico y conocen las características de la carrera; mientras que los tutores se favorecen al afianzar sus conocimientos, adquirir valores de solidaridad entre pares, adoptar habilidades de comunicación, obtener experiencia docente y habilidades pedagógicas (Torrado, Manrique Hernandez y Ayala Pimentel, 2016). Por lo que las tutorías son parte de un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, producto de la interacción de los integrantes del equipo (Guitert y Jiménez, 2000) ya que trabajar colaborativamente implica compartir experiencias, conocimientos y tener una clara meta grupal.

2. Una experiencia de aprendizaje entre pares.

El aprendizaje entre pares busca favorecer la transición e integración de los estudiantes a la vida universitaria, por lo tanto, los tutores desarrollan una labor de acompañamiento permanente, preocupándose de aspectos complementarios propios de la vida universitaria y el desarrollo académico de sus compañeros (Sánchez, Rentería y Roldán, 2019). De esta forma, la tutoría no sólo pretende estimular el desarrollo y reconocimiento de las capacidades académicas en el estudiante de primer año, sino que también el funcionamiento de la universidad y fortalecer la autonomía y resiliencia de los estudiantes tutorados. Por este motivo los estudiantes tutores desarrollan sus tutorías en dos ámbitos:

2.1 Vida universitaria

El acompañamiento del tutor debe estar centrado en esta adaptación principalmente en primer año, debido a que estos desafíos influyen directamente en la permanencia de aquellos que se matriculan en la universidad (Hernández y Facciola, 2019). Las actividades desarrolladas en esta área pueden ser:

- Adaptación a la ciudad y a la universidad (reconocimiento de instalaciones o espacios relevantes universitarias y de la ciudad)
- Asignaturas de primer año (ponderaciones, programas de curso, prerrequisitos)
- Características profesores (estrategias metodológicas y técnicas de estudio para abordar la asignatura, formas de evaluar, libros y apuntes)
- Asistencia a clases (resolución de dudas y porcentaje de asistencia en las asignaturas)
- Redes de apoyo universitario, presentación del equipo de trabajo (carrera y unidades de servicio)
- Beneficios estudiantiles (becas, pasantías, créditos)



- Información laboral de la carrera (contextualización laboral y postulación a postgrados)
- Fechas de trámites importantes (toma de ramos, matrícula, por ejemplo)

2.2 Cultura académica

Definida como aquellos aprendizajes, creencias, normas, valores y hábitos que se dan dentro de la universidad (Benítez-Restrepo, 2020) cuyo aprendizaje por medio del currículo se pretende provocar. En este ámbito se desarrollan las siguientes actividades:

- Uso de los recursos de la biblioteca. Uso del aula virtual.
- Asignaturas de primer año. Técnicas y estrategias de estudio.
- Estrategias de aprendizaje, metodología y didáctica. Administración y gestión del tiempo.
- Desarrollo de guías de evaluación.

Las actividades desarrolladas por el programa de tutoría se basan en el modelo de orientación educativa de programa, el cual según Duarte, Vasconcelos, Ascencio, Martínez y Laguna (2012), pretende actuar en el contexto educativo a través de actividades o estrategias articuladas con el currículum del centro educativo y/o con el programa oficial de estudios proporcionado por éste. En concordancia con esto estudiantes desde segundo año en adelante de la universidad planifican y coordinan las tutorías pares de acuerdo a las características intrínsecas y extrínsecas de cada una de las carreras y facultades.

Al mismo tiempo, las acciones tutoriales se centran en el cumplimiento de tres objetivos específicos, el primero de ellos es aplicar estrategias de seguimiento y evaluación del avance curricular de los/las estudiantes tutorados/as, esto ya que respecto a las características de las tutorías realizadas y según lo señalado por Álvarez y González (2008) y García (2011), se debe tener en cuenta que las tutorías son un proceso orientador, que contempla acciones de seguimiento en la formación integral de los estudiantes, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo cual se desarrolla mediante reuniones periódicas que dan cuenta del estado académico, bienestar general y sentido de pertenencia.

En segundo lugar, se encuentra el objetivo específico organizar el trabajo colaborativo, reconociendo la relevancia de la integración a la vida universitaria y cultura académica. Ya que la acción tutorial permite realizar una serie de actividades estratégicas, facilitadas por la institución y ejecutadas de forma organizada, las cuales son llevadas a cabo como un conjunto de intenciones y acciones coordinadas más que como acciones aisladas (Barbosa-Herrera y Barbosa-Chacón, 2019); de esta forma en las tutorías se debe atender a aspectos del desarrollo académico, profesional y personal en base al trabajo colaborativo entre tutores y tutorados.

Ofrecer formación a estudiantes que actúen como tutores para un adecuado desempeño de su labor, es el tercer objetivo específico del programa, esto se realiza mediante talleres semanales, que tratan temáticas que contribuyen con el desarrollo de aquellos estudiantes que cumplen el rol de tutores y tutoras pares en la universidad, para Vidal y Castillo (2019) la formación es parte fundamental del perfeccionamiento de las acciones tutoriales, ya que éstos fortalecen habilidades y competencias esenciales para el manejo de grupos, tales como: estrategias de planificación y monitoreo, creatividad e innovación para las acciones tutoriales, técnicas de contención emocional, entre otras.



Teniendo en cuenta lo anterior la mayor contribución de la realización de las tutorías basadas en la acción tutorial que se realizan en el programa, y en base lo descrito por Venegas (2018) son:

- Lograr en el estudiante un desarrollo integral, a través de la incorporación a la institución de educación superior, facilitando la construcción de conocimiento, la maduración de actitudes y la comprensión del currículum por parte del tutorado.
- Apoyar multidimensionalmente al estudiante que ingresa a la universidad, considerando un modelo holístico en relación a los aspectos intelectuales-cognitivos, afectivo-emotivos, sociales y profesionales.
- Optimizar las actividades y estrategias en base a la transmisión de habilidades, valores y actitudes que faciliten la atención individualizada y entrega de un espacio idóneo para incrementar el proceso formativo del estudiante.

En una tutoría par se identifican dos actores: el tutorado y el tutor. El primero es un estudiante que llega a un contexto completamente desconocido por lo que requiere de apoyo y acompañamiento para poder insertarse adecuadamente a la educación superior, recibe conocimientos, obtiene motivación, y desarrolla hábitos de estudio propios de su área disciplinar (Torrado, Manrique Hernandez y Ayala Pimentel, 2016). Por su parte, el tutor es un estudiante que posee experticia en su área del conocimiento al estar involucrado en la universidad; es quien aplica el aprendizaje colaborativo, fortalece el conocimiento previo y, al estar comprometido con la formación de sus compañeros, hace un aporte pedagógico y social a sus pares

3. Resultados

Con el propósito de obtener retroalimentación acerca de la experiencia de tutoría, los resultados del programa tienen referencia con el acompañamiento ejecutado por los tutores pares de la universidad, considerando dos indicadores:

3.1 Participación: se refiere a la cantidad de estudiantes que son convocados en relación a los que efectivamente asisten a las sesiones de tutoría.

3.2 Progresión curricular: si bien la progresión curricular no depende exclusivamente del adecuado funcionamiento del programa, se consideró un indicador relevante para dar cuenta de la incidencia del trabajo colaborativo en el aprendizaje.

Los resultados obtenidos en ambos indicadores se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Indicador	Valor meta	Primer semestre 2021	Segundo semestre 2021	Primer semestre 2022
Participación	> 75	89%	87%	93%
Progresión curricular	> 75	83%	79%	84%

Elaboración propia

Los resultados de los tres últimos semestres de implementación del programa se encuentran sobre el valor meta. En base a esto se destacan las siguientes conclusiones:

2022



La participación durante el segundo semestre del 2021 es menor a la registrada en el primer semestre del mismo año, presentándose además una disminución en la progresión curricular.

Durante el primer semestre 2022 la participación aumentó, al igual que la progresión curricular registrada por los participantes.

La progresión curricular aumenta en aquellos semestres en que la participación lo hace.

4. Conclusiones

El acompañamiento generado por las instituciones de educación superior es beneficioso para aquellos que lo reciben (Barbosa-Herrera & Barbosa-Chacón, 2019), por lo que el programa de tutorías pares no queda exento de esta idea. El aprendizaje colaborativo es un proceso que permite la integración de los participantes a un grupo, dar respuesta a sus necesidades personales, prevenir y gestionar los posibles conflictos, propiciar el aprendizaje autónomo, ayudar a la orientación profesional, favorecer el desarrollo social, emocional y moral de los estudiantes a través de un acompañamiento personalizado o grupal (Bisquerra, 2012). El programa de tutorías pares, es comprendido como un programa que tributa en la permanencia y progresión curricular de los estudiantes que asisten a las sesiones semanales.

Los tutores pares son parte fundamental en el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes que se insertan en el contexto universitario, propiciando la adaptación, aportando de manera positiva a la cultura académica ya que logran un apoyo significativo en la progresión curricular.

Para lograr ejecutar lo descrito y debido al contexto actual, los estudiantes tutores y tutoras utilizan las siguientes estrategias y actividades:

- Reuniones presenciales en las dependencias de la universidad, para la presentación de los estudiantes, el repaso de contenidos y visitas guiadas a algunos espacios de la universidad (biblioteca, dirección general estudiantil, salas de estudio, entre otras).
- Reuniones mediante plataformas de aprendizaje con videollamada tales como Teams, Meet y Zoom, en las cuales desarrollaron temáticas de vida universitaria y aspectos académicos, las cuales fueron coordinadas entre los tutores y tutorados.
- Elaboración de material para ser compartido con los y las estudiantes.
- Elaboración de contenido digital como el desarrollarlo de documentos en línea para que tanto el tutor como los tutorados trabajaran en conjunto mediante drive compartidos, elaboración de videos explicativos y tutoriales necesarios para comprender, ejercitar o evaluar determinados contenidos.
- Utilización de redes sociales, principalmente como la implementación de WhatsApp con sus grupos de tutorados, lo cual permitió una comunicación más fluida y permanente con los tutorados.
- Derivación de estudiantes tutorados a otros programas del Centro de Apoyo para el Aprendizaje (CAP) en los casos requeridos.

Finalmente, cabe destacar que los tutores y tutorados son parte de una comunidad de aprendizaje colaborativa, participan activamente de los talleres, curso y seminarios, donde comparten permanentemente sus experiencias (positivas y negativas), metodologías y acciones.



Referencias

- Álvarez, P. y González, M. (2008) Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 49-70. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27413170003.pdf>
- Benítez-Restrepo, M. (2020). Cultura académica y enseñanza-aprendizaje en educación superior. Revisión de literatura. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 13 (4), 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.caea>
- Bustamante, M. (1978). El desarrollo psicológico del niño según la psicología soviética. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10 (3), 411- 422.
- Barbosa-Herrera, J. y Barbosa-Chacón J. (2019). La tutoría entre pares: una mirada al contexto universitario latinoamericano. *Revista Espacios*, (15), 30-42.
- Bisquerra, R. (2012). Orientación tutoría y educación emocional. Madrid, España: Síntesis. S.A. de C.V.
- Duarte, S., Vasconcelos, P., Ascencio, E., Martínez, A. y Laguna, A. (2012). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. <https://books.google.com/books?id=8CwbAgAAQBAJ&pgis=1>
- Fernández, F. (2007). La tutoría entre compañeros en la Universidad. Universidad de Granada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- García, B. (2011). Tutoría en la Universidad: percepción del alumnado y profesorado. Santiago de Compostela: Servicio de Publicación intercambio Científico Vida. ICE-Universidad de Santiago de Compostela.
- Guitert, M.; Giménez, F. (2000) El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En: Duart, J.M.; Sangra, A. (Ed.) *Aprender en la virtualidad* (113 -134). Barcelona: Gedisa.
- Hernández, C. S. y Facciola, M. C. (2019) Variables de implementación de tutoría entre pares: descripción y análisis [en línea]. *Revista de Psicología*, 15 (30), 42 - 60. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9603>
- Rubio, L. P. (2009). La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿Aprendizaje mutuo? X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-12. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/p_onencias/0187-F.pdf
- Sánchez, M., Rentería, G. y Roldán, L. (9-11 de octubre de 2019) Tutoría entre pares: una experiencia de asesoramiento entre iguales [sesión de conferencia]. Aprendizaje, Innovación y Cooperación como impulsores del cambio metodológico. Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación, Madrid, España.
- Torrado D., Manrique Hernandez, E., & Ayala Pimentel, J. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Revista Médicas UIS*, 29(1), 71-75. <https://doi.org/10.18273/revmed.v29n1-2016008>
- Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W. y Alanoca, R. (2020) Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Rev. Innova Educ.* 2 (2), 226 – 244 <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Venegas, L. (2018). Gestión de la acción tutorial en la universidad chilena (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- Vidal, A. y Castillo, R. (2019) Formación de estudiantes de medicina como tutores pares en aprendizaje basado en problemas. *Educación Médica Superior*, 33(3) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-1412019000300010&lng=es&tlng=es

2022



IMPLEMENTACIÓN DEL CICLO DE TUTORÍAS DE ACOMPañAMIENTO INTEGRAL PARA DISMINUIR EL ABANDONO DE ESTUDIANTES PACE.

Natalia Fernández Martínez, Universidad Alberto Hurtado, namartinez@uahurtado.cl

Resumen.

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), en la Universidad Alberto Hurtado (UAH) está implementando un modelo de acompañamiento a través de tutores y tutoras pares, desde una perspectiva integral, conocido como Tutores de acompañamiento integral (TAI). Este tipo de acompañamiento está destinado al grupo de estudiantes que ingresan a la UAH por esta vía y tiene una duración máxima de dos años (los cuatro primeros semestres). El objetivo del acompañamiento TAI es generar espacios de integración académica y social, que influyan en la motivación de los estudiantes de manera positiva, resultando en la disminución del abandono y promoviendo la permanencia en la educación superior (Fernández & Macho, 2019)

Para lograr este objetivo, es muy importante generar un Plan anual de formación y acompañamiento del equipo TAI, el que está inserto en un ciclo que dura dos semestres. Es a partir del año 2019 que el acompañamiento se extiende por dos años, lo que hace replantear el ciclo TAI anual: desde la selección de las y los TAI, su formación inicial, el plan de formación continua, la evaluación semestral y el cierre del año de acompañamiento, para comenzar el siguiente ciclo. El tránsito a la educación virtual permea las acciones de trabajo con el equipo TAI, por lo que se deben incorporar actividades de formación virtual, revisar los sistemas de monitoreo y registro de las acciones tutoriales, como las acciones de acompañamiento para cada TAI.

El presente trabajo busca presentar la experiencia del Ciclo TAI actual, definiendo cada una de sus etapas e innovaciones, las que respondieron al contexto sociopolítico en Chile (Estallido Social, octubre de 2019) y sociosanitario (Pandemia por COVID 19), además de los avances y resultados obtenidos en cada una de las etapas. Cada modificación realizada nos ha permitido definir y confirmar que el perfil de los tutores pares que acompañan a estudiantes que ingresan por vías de acceso inclusivas, debe ser flexible e integral, lo que ha permitido conducir las múltiples transiciones que el estudiantado ha experimentado estos últimos semestres.

Los resultados son obtenidos a partir del análisis de los sistemas de registro, monitoreo y evaluación implementados por el programa PACE en la UAH. En los registros se observa un aumento de las postulaciones al concurso estos últimos años, reconocimiento institucional de los cursos de formación en Moodle, con una participación del 100% en el curso para tutores senior. Además, se observa una alta participación en las sesiones de formación continua, la que supera el 80% de promedio de asistencia. Finalmente, los resultados de la evaluación por parte de los y las estudiantes acompañados nos señalan que el actual equipo TAI es altamente valorado por el estudiantado.

Palabras Claves: PACE, Tutorías de Acompañamiento Integral, Abandono, Tutores Pares



1. Introducción

En el año 2017 se comienza a implementar la segunda fase de acompañamiento de PACE para ingresantes a la educación superior (ES), denominada Acompañamiento en la Educación Superior (AES). Cada institución implementa AES en relación a la estructura y recursos institucionales, así nos encontramos con universidades que integran a este componente en sus unidades de inclusión, en las direcciones de docencia (como es el caso de la UAH), en las distintas vicerrectorías, etc. AES en la UAH está alojado en la Vicerrectoría Académica (VRA), en la Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria, pero trabaja con unidades de acompañamiento estudiantil de la Vicerrectoría de Integración (VRI), como son la Unidad de Participación Estudiantil (UPE), Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), Centro de Desarrollo Personal (CEDEP), entre otras.

El desafío de AES es diseñar e implementar dispositivos de acompañamiento tendientes a la promoción de la permanencia de las y los estudiantes, durante su primer y segundo año académico. Par lograrlo, AES se divide en dos subcomponentes: Acompañamiento Académico y Acompañamiento Psicoeducativo, cada uno con un equipo de profesionales que trabajan con el estudiantado a través de mentorías académicas, cursos de fortalecimiento académico en Moodle y consejerías psicoeducativas y psicosociales.

A su vez, el trabajo de AES tiene sustento importante en las acciones que el equipo de tutores y tutoras de acompañamiento integral (TAI) realizan semanalmente. Es a partir de la información que van registrando de las sesiones de tutorías en las bitácoras virtuales, que el equipo AES genera un sistema de alerta temprana (SAT) propio, el que va levantando información relevante de cada estudiante y que es entregada al equipo profesional. El equipo TAI a través de un acompañamiento sistemático (una vez a la semana) horizontal (estudiante/par de curso superior de la misma carrera), tienen como objetivo apoyar el proceso de transición e integración a la vida universitaria, valorando sus propias experiencias como estudiantes de cursos superiores, bajo el alero de acciones planificadas semanalmente y que responden a una visión en tres dimensiones de la acción tutorial: académica, vocacional e integración a la vida universitaria (Fernández, Alvarado, Barría y Macho, 2017)

La relevancia de la información que los y las TAI aportan, nutre el trabajo que AES realiza en pro de promover la permanencia del estudiantado PACE y evitar el abandono en los dos primeros años de acompañamiento. En este sentido, es de suma importancia que los procesos de selección y formación TAI se enmarquen en un ciclo que incorpore procesos de evaluación y mejora. A continuación, se describirá el Ciclo de TAI, el que se lleva implementando desde el año 2017 y que ha contado hasta la fecha con más de 220 tutores y tutoras que han participado de este proceso.

2. Ciclo de tutorías de acompañamiento integral: Modelo TAI.

Como señalamos y detallamos en un trabajo anterior de CLABES (Fernández, Alvarado, Barría y Macho, 2017), en diciembre del año 2016 se hace llamado a concurso interno a estudiantes de los últimos años de las carreras que recibirán estudiantes PACE para ser formados como tutores y tutoras de Acompañamiento Integral (TAI), modelo de acompañamiento nuevo en la UAH, que comenzó su implementación en marzo de 2017 con un grupo de 24 TAI que acompañaron a los y las 46 estudiantes PACE ingresantes, más 7 estudiantes Ranking 850 (programa de acceso inclusivo)

El modelo TAI es diseñado a partir de la revisión bibliográfica y la búsqueda de experiencias exitosas de acompañamiento entre pares, como el modelo de mentoría desarrollado por la Universidad



Complutense de Madrid (Alonso y Calles, 2008; Alonso, Sánchez, Macías y Calles, 2009; Alonso, Sánchez y Calles, 2011) que fue la guía en la elaboración del programa de acompañamiento, modelo que supone el intercambio interpersonal entre un alumno de curso superior (mentor), que ofrece apoyo, dirección y retroalimentación con respecto a los estudios, a los planes de carrera y al desarrollo personal de uno o varios estudiantes de nuevo ingreso. Además, nos propusimos que el modelo TAI respondiera a reducir la distancia que a veces se crea entre tutor y tutorizado, proximidad que se logra al ser ambos alumnos (aunque de diferentes cursos), generando un contexto favorable para el aprendizaje y para que la comunicación a todos los niveles se produzca de manera satisfactoria, reforzando la empatía entre unos y otros (Álvarez y González, 2005)

A partir de estas premisas, es que diseñamos el **Plan de Formación TAI** que tiene por objetivo: desarrollar y fortalecer habilidades que permitan a los y las TAI acompañar a estudiantes de ingreso PACE (y otras vías inclusivas de la UAH), generando espacios de integración académica y social, que influyan en la motivación de los y las estudiantes de manera positiva, repercutiendo en la disminución del abandono y promoviendo la permanencia en la educación superior, a través de la autorregulación del aprendizaje y la integración efectiva a la comunidad universitaria y disciplinar.

Este Plan de formación se ejecuta a partir de tres grandes actividades, posterior a la convocatoria y Concurso TAI:

Escuela de formación inicial (o de verano) para los y las preseleccionadas, la que tiene como requisito la obligatoriedad de participación en el 100% de las actividades planificadas. Antes de la Pandemia se realizaban jornadas presenciales, lideradas por la coordinación de AES y el o la profesional a cargo del equipo TAI. En el año 2020 se virtualiza esta actividad, creando un curso en Moodle que consideraba 5 módulos asincrónicos y una jornada presencial. Para el año 2021 la Escuela se realizó 100% virtual y se crean dos cursos en Moodle: Escuela de formación inicial para TAI noveles, y una segunda Escuela para TAI con experiencia previa.

Encuentros de formación continua: se realizan quincenalmente y responden a seis ejes de formación: Aproximaciones al proceso de transición a la Educación Superior; Consideraciones en torno al rol TAI; Rol del vínculo, la comunicación efectiva y la mediación; Estrategias de enseñanza y aprendizaje entre pares; Promoción de la autonomía y autorregulación del aprendizaje; Evaluación y retroalimentación. Estos Encuentros fueron virtualizados los años 2020 y 2021, lo que significó una oportunidad de poder contar con profesionales externos de la UAH y de otras ciudades y países.

Encuentro de Buenas prácticas tutoriales (EBPT) o ex Escuela de invierno: Previo a la Pandemia, en la primera semana de receso de invierno (vacaciones para estudiantes) se realizaba una escuela de profundización, en la que se trataban temáticas propias del año académico y que permitieran abordar situaciones particulares que pudieran estar afectando el acompañamiento. Además, se buscaba fortalecer el sentimiento de pertenencia al programa PACE y equipo TAI y reconocer las experiencias exitosas durante el primer semestre. Con la virtualización en el año 2021 se propuso realizar un Encuentro de Buenas prácticas tutoriales, en formato Webinar y transmitido por UAH TV Digital. Se invitó al equipo a presentar ponencias de buenas prácticas, lo que resultó en tres jornadas de presentaciones, con una ronda de ponencias del equipo TAI e invitados externos, cerrando con una charla magistral a cargo de profesionales que lideran programas de tutorías nacionales. El EBPT fue muy bien evaluado por la comunidad UAH, por el equipo TAI y por los asistentes externos. En su primera versión se contó con un promedio participación en las tres jornadas de 150 asistentes



conectados, y la primera jornada ya cuenta con más de 700 visitas en el canal oficial de Youtube de la UAH.

En 2016 se realizó el primer llamado a **Concurso interno para postular a ser tutor de acompañamiento integral** PACE para el año 2017. Desde ese momento que cada año, entre octubre y diciembre se desarrolla el llamado a Concurso para el año siguiente, con el fin de completar las vacantes y cubrir todas las carreras que recibirán estudiantes PACE.

La selección que se realizó en los primeros llamados consideró como prioridad la recomendación de la coordinación de carrera y el expediente académico de los y las postulantes, dejando como requisito la no reprobación de asignaturas de primer año. En el concurso 2019, este requisito se elimina, valorando la experiencia y trayectoria universitaria del postulante, su grado de conocimiento y vinculación con la institución y comunidad disciplinar (se validan recomendaciones de cualquier profesional o funcionario de la UAH) y la participación en actividades extracurriculares. Este cambio significó el aumento de las postulaciones al concurso, lo que se tradujo en la incorporación de entrevistas grupales y la aplicación desde el 2020 del test psicométrico PDA (Personal Development Analysis).

Una vez que el equipo TAI es seleccionado y participa de la Escuela de formación inicial, se realiza una primera reunión de encuadre en la que se presentan las herramientas de registro (bitácora) y planificación de las sesiones de tutoría. La bitácora de registro online es una herramienta muy importante para el equipo AES, porque en ella cada TAI registra lo acontecido semana a semana en las sesiones de tutoría. La bitácora está diseñada en una hoja de cálculo de Google drive y contiene:

La asistencia individual a la sesión, lo que permite levantar alerta en el caso que un estudiante se ausente sin justificación a más de dos sesiones de tutorías. Además, se registra si la sesión no se realiza y la fecha en la que se reagenda.

La dimensión predominante a la que la sesión de tutoría responde: Integración a la vida universitaria, Académica o vocacional (que son las tres dimensiones del acompañamiento)

Se debe señalar el objetivo general de la sesión, y si este responde a una necesidad levantada por los estudiantes o fue un objetivo propuesto por el TAI.

Luego deben hacer un breve resumen de la sesión, señalando todo lo que puede ser relevante para el conocimiento del equipo. Además, se debe indicar si durante la sesión se presentó alguna dificultad, las que están categorizadas en: Académicas (relacionadas con un contenido o asignatura); Psicoeducativa (relaciona con métodos y herramientas de estudio, gestión del tiempo, problemáticas personales y/o dificultades vocacionales); Integración (vinculación con pares o actores de la comunidad, problemáticas relacionadas a la vida universitaria en general)

Finalmente se debe registrar la presencia de alguna dificultad para desempeñar la labor TAI (administrativas, en planificación y gestión del tiempo o de vinculación con los y las estudiantes acompañados)

El registro semanal de bitácoras es revisado y sistematizado por la tutora de tutores (quien hace el monitoreo de las funciones administrativas del equipo TAI) y por el profesional encargado de SAT. De las bitácoras se extraen las situaciones que las y los estudiantes van vivenciando en el proceso de integración académica y social, acompañados por sus TAI, siendo este registro el motor inicial de SAT. Para complementar la información recogida a través de las bitácoras, se revisaron los resultados

2022



de las evaluaciones que los estudiantes han realizado al finalizar su primer año y en las que dan cuenta de la importancia que el acompañamiento TAI tiene para ellos.

3. Resultados del Ciclo TAI 2022

PACE UAH cuenta con sistemas de registro, monitoreo y evaluación internos, que se complementan con los registros institucionales. A continuación, presentaremos los avances y resultados obtenidos a partir del análisis y revisión de estos sistemas de registros internos, de cada una de las etapas del Ciclo TAI.

3.1 Concurso interno para postular a ser tutor de acompañamiento integral.

El Concurso para postular a ser parte del equipo TAI 2022 se inició en octubre del 2021. En el primer llamado se recibieron 61 postulaciones completas, esto significa que el o la postulante completó el formulario y adjuntó la documentación solicitada. Sobre el formulario y su estructura: este comienza recogiendo información sobre la experiencia en la universidad y la realización de actividades extracurriculares, como ayudantías, por ejemplo. Luego, se les solicita cargar las calificaciones de los primeros 4 semestres con el fin de indagar sobre su trayectoria, las posibles dificultades y como las fueron superando. En el formulario se declara:

“A continuación, te solicitaremos la concentración de notas de tus primeros 4 semestres cursados en la UAH. La trayectoria académica es el recorrido que realiza cada estudiante dentro del sistema educativo, en este caso, en la universidad. Las trayectorias académicas, desde una mirada sistémica, implican reconocer las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas, así también las dinámicas institucionales y sociales en las que se encuentra inmersa una persona. Para efectos de este concurso, esta información nos permitirá observar tu desempeño durante estos primeros dos años y construir un perfil estudiantil preliminar, el cual será complementado con la información levantada en el proceso de entrevistas” (Formulario de postulación, Concurso TAI 2022)

Además, se les pregunta por la experiencia laboral, la participación en alguna organización social, equipo deportivo, movimiento político, grupos artísticos, musicales y culturales. Para finalizar con la declaración de interés a través de la motivación a postular al concurso y el conocimiento previo del programa PACE o equipo TAI.

De las 61 postulaciones, 20 estudiantes declaran ser ayudantes de una o más asignaturas de la carrera, lo que permite determinar que mantiene una relación formal con docentes y cuerpo académico de la carrera. Del total de postulantes, 57 expresan poseer experiencia laboral previa, lo que es valorado por PACE UAH, porque la labor TAI está asociada a un pago mensual y del cumplimiento y entrega de productos (bitácoras). Además, 46 estudiantes han participado o participan de organizaciones sociales, principalmente equipos deportivos, movimientos políticos y grupos artísticos- culturales.

Sobre el conocimiento del programa y el equipo TAI, 54 postulantes declaran conocer ambos, principalmente porque compañeros y compañeras han sido TAI y les pareció interesante el trabajo que realizaban. Un porcentaje importante de postulaciones corresponden a estudiantes en su segundo o tercer año desempeñando el rol TAI; y 13 postulantes ingresaron entre el 2017 y 2019 a la Universidad vía PACE, queriendo replicar lo beneficioso del acompañamiento recibido.



3.2 Escuela de Formación Inicial en Moodle.

Sobre la Escuela de Formación Inicial, esta se desarrolló en la plataforma Moodle con dos versiones: Escuela para tutores y tutoras nuevas y Escuela para TAI con experiencia previa (senior). Ambos cursos se estructuraron en cinco módulos con un módulo introductorio o módulo cero. En siguiente tabla 1 se presentan los módulos por escuela:

Escuela de Formación inicial de Tutores de Acompañamiento Integral (nuevos/as)					
MODULO 0	MODULO 1	MODULO 2	MODULO 3	MODULO 4	MODULO 5
Introducción a la Escuela de Formación Inicial TAI	Conociendo el modelo de acompañamiento PACE UAH	Desafíos del proceso de transición Escuela-Universidad	Tutorías pares: un camino a la inclusión	Estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven la participación de todos/as	Habilidades para la vida universitaria: Gestión del tiempo.

Escuela de Formación inicial de Tutores de Acompañamiento Integral (antiguos/as)					
MODULO 0	MODULO 1	MODULO 2	MODULO 3	MODULO 4	MODULO 5
Introducción a la Escuela de formación inicial TAI	Educación inclusiva y diversidad	Hacia una educación no sexista	¿Cómo promover la inclusión de estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales en la UAH?	Estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven la participación de todos/as	Habilidades para la vida universitaria: Gestión del tiempo.

Tabla 1 Modulo por escuela

A fin de marzo 2022 comienza el acompañamiento TAI a 137 estudiantes activos de primer y segundo año, con un equipo de 46 tutores y tutoras de 18 programas de pregrado la UAH. El acompañamiento se realizó semanalmente, a excepción de las semanas de receso declaradas por cada unidad académica. En total realizaron 516 sesiones de tutorías durante el primer semestre.

Además, se realizaron 8 Encuentros de formación continua de manera presencial, con un promedio de asistencia por sobre el 80%, lo que garantiza la participación y apropiación de las herramientas necesarias por parte de los y las TAI.

Finalmente, el acompañamiento TAI fue evaluado a fin de junio a través de un modelo que considera la evaluación por parte de los y las estudiantes acompañadas, la autoevaluación del TAI y la retroalimentación del profesional a cargo. De la evaluación realizada por los y las estudiantes acompañadas, el 87.7% señala que “Siempre o Casi siempre” su TAI estableció los objetivos de las tutorías de acuerdo con sus requerimientos y necesidades. El 85,7% señala que “Siempre o Casi siempre” las tutorías fueron momentos provechosos de trabajo y aprendizaje. El 89,7% señala que “Siempre o Casi siempre” su TAI le brindó orientación oportuna para encontrar opciones que



podiesen resolver sus dificultades, derivándole a quien correspondía y acompañándole en la solución de éstas.

4. Conclusiones.

Tanto los datos de participación en los procesos de convocatoria y selección, en las posteriores actividades de formación, como los de la evaluación nos confirman que los y las TAI son altamente valorados y valoradas por quienes acompañan. Podríamos afirmar que la labor que desempeñan, la realizan con un alto compromiso y una actitud positiva frente al aprendizaje y mejora de sus propias acciones. Los planes de formación deberán combinar actividades presenciales y virtuales, aprendizaje que nos dejó la pandemia y que es altamente valorado por quienes participan de este tipo de actividades. La experiencia de acompañamiento no sólo es significativa para quienes son acompañados, también lo es para quienes realizan la acción. La experiencia de acompañamiento no sólo es significativa a para quienes son acompañados, también lo es para quienes realizan esta acción, lo cual se evidencia en estudios que ponen el foco en las habilidades que desarrollar los y las tutoras pares, gracias a la acción Tutorial

En lo que respecta a lo significativo que es para el estudiantado acompañado, el aumento de estudiantes PACE que son TAI actualmente, nos lleva a creer que ser TAI es muy valorado por quienes tuvieron una buena experiencia de acompañamiento. El trabajo que realizan los y las tutores pares del equipo PACE, debe ser reconocido por todas las personas que conformar la comunidad universitaria UAH, porque están aportando en la disminución de las tasas de abandono, principalmente en estudiantes que ingresan a la Educación Superior por vías inclusivas, a través de la generación de espacios de integración académica y social, que influyen en la motivación de los estudiantes de manera positiva

Finalmente, el perfil de las y los tutores pares que acompañan a estudiantes que ingresan por vías de acceso inclusivas, debe ser un perfil flexible e integral, lo que permite conducir las múltiples transiciones que las y los estudiantes han experimentado estos últimos semestres, que conozca la institución y tenga un buen vínculo con esta, lo que le permite entregar orientación oportuna en la resolución de dificultades que pueda estar presentando el estudiantado. Todo esto enmarcado en Ciclos estructurados que incorporen procesos claros de selección, modalidades variadas de formación y constante evaluación.

Referencias

- Alonso, M. A. y Calles, A. Ma. (2008). La formación de alumnos mentores, Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa, 1, pp. 13-26
- Alonso, M. A.; Sánchez, C.; Macías, J. y Calles, A. Ma. (2009). Validación de una escala de evaluación de las competencias del mentor en contextos universitarios, Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa, 2, pp 153-170.
- Alonso, M. A.; Sánchez, C y Calles, A. Ma. (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. Revista Española de Pedagogía, 69 (250), 485-501
- Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. Educar, 36, pp. 107-128
- Fernández, N., Alvarado, C., Barría, G., & Macho, N. (2017). Implementación modelo de acompañamiento a estudiantes de primer año que ingresan vía cupo pace a la Universidad Alberto Hurtado para disminuir el abandono: tutores de acompañamiento integral. In Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1633>

2022



Fernández, N & Macho, N. (2019). Tutorías de acompañamiento integral como promotoras de la permanencia de estudiantes que ingresan por vías inclusivas a la Universidad Alberto Hurtado. In Congresos CLABES (pp. 692-701). Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2718>

2022



INDUCCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA PARA ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Jorge Roa Molina, Universidad de Concepción – Chile, jorroa@udec.cl

Andrea Stevenson Solar, Universidad de Concepción – Chile, anstevenson@udec.cl

Resumen.

Es sabido que a partir del inicio de la pandemia producto del COVID – 19 se modificaron muchas prácticas sociales y culturales sobre todo en cómo las concebíamos habitualmente. Es así como las metodologías en la educación superior experimentan un cambio sustancial en sus formas más tradicionales, dando paso a nuevos métodos y estrategias para afrontar la vida universitaria. El presente estudio describe de manera experiencial, la implementación, resultados y satisfacción en cuanto al apoyo recibido durante el proceso de Inducción en marzo del año 2021, dirigido a estudiantes del Programa de Acceso a la Educación Superior de la Universidad de Concepción (PACE UdeC). Se trata específicamente de 424 estudiantes que ingresan a la institución siendo habilitados por el Programa PACE. Hasta antes de la pandemia, los distintos dispositivos de acompañamiento durante el periodo de inducción se llevaban a cabo casi en su totalidad de manera presencial, dejando a la mínima expresión las instancias virtuales. Sin embargo, con la llegada de las restricciones sanitarias, se debió migrar todo a la virtualidad. Ante esto se definieron como objetivos, por un lado, favorecer la adecuada adaptación de los(as) estudiantes al nuevo contexto educativo y al nuevo formato de este (virtual), mientras que, por otro, promover la vinculación entre estudiantes beneficiarios(as) del Programa PACE UdeC y de esta manera desarrollar una adecuada nivelación de contenidos disciplinares y habilidades para el aprendizaje. Respecto a la metodología utilizada en este nuevo escenario de inducción, destacan charlas, talleres y conversatorios cuyos temas se vinculan a la contingencia sanitaria, la situación política del país y la formación inicial en herramientas virtuales para todo el proceso formativo 2021. Dentro de estas, una de las acciones más relevantes fue la implementación del curso virtual de Inducción a la vida universitaria “Bienvenidos(as) a la UdeC”, desarrollado por el Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (CADE), en colaboración con distintas reparticiones universitarias. Mediante la implementación de dicho curso se lograron diversos hitos como son la formación en herramientas institucionales para el trabajo virtual, el conocimiento de las dependencias universitarias por medio audiovisual y otros videos orientadores, además de la descripción de las distintas unidades de apoyo institucional a disposición de los(as) estudiantes. El impacto de todas estas acciones fue evaluado mediante encuestas de satisfacción respondidas por 269 estudiantes una vez culminado el ciclo de inducción y sus resultados evidencian la valoración de la virtualización así como el uso de plataformas para procesos de bienvenida. En síntesis, la presente ponencia busca destacar la importancia de adecuar los procesos de inducción universitaria a los contextos adversos y proporcionar las mismas herramientas en periodos regulares a los(as) estudiantes, así como resaltar las ventajas del uso de plataformas y softwares interactivos para potenciar las habilidades de entradas a la educación superior, y así instalar estas nuevas prácticas como una acción permanente para fortalecer la transición e ingreso a la educación superior.

Palabras Clave: Inducción, Virtualización, Adaptación, Nuevo Contexto.

2022



1. Introducción

Dentro del proceso formativo de estudiantes que ingresan a la educación superior, uno de los hitos más relevantes se sitúa en el periodo de transición desde la enseñanza media (o secundaria) al nuevo sistema educativo; en ese contexto es donde el proceso de inducción es fundamental. No obstante, a partir de la llegada de la pandemia por COVID – 19, las acciones de inducción a la vida universitaria se vieron obligadas a ser drásticamente modificadas al igual que los demás procesos educativos que precisaron siempre de la presencialidad. Tal y como señala un informe de la UNESCO, no se estaba preparado para una disrupción a semejante escala. Repentinamente, las escuelas y universidades de todo el mundo cerraron sus puertas, afectando a 1.570 millones de estudiantes en 191 países, y con consecuencias en cascada en las vidas de los(as) estudiantes (UNESCO, 2020, pág. 5).

El presente trabajo describe de manera experiencial, el proceso de inducción a la vida universitaria preparada para 424 estudiantes de primer año habilitados por el Programa de Acceso a la Educación Superior de la Universidad de Concepción (PACE UdeC), en marzo del año 2021. Bajo este escenario se implementa una metodología con actividades cien por ciento virtual, dentro de las cuales destacan charlas, talleres y conversatorios cuyos temas se vinculan a la contingencia sanitaria, la situación política del país y la formación inicial en herramientas virtuales para todo el proceso formativo 2021. De estas últimas, una de las acciones más relevantes es la implementación del curso virtual de Inducción a la vida universitaria “Bienvenidos(as) a la UdeC”, desarrollado por el Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (CADE), en colaboración con distintas reparticiones universitarias. De lo anterior se da cuenta a través de la implementación, sus resultados y la satisfacción por parte de estudiantes a partir del apoyo percibido.

Contexto

En Chile, los estudiantes de contextos más desfavorecidos o vulnerables que ingresan a la educación superior deben enfrentar dos grandes dificultades, por una parte, las consecuencias asociadas a su origen socioeconómico y, por otra, la escasa cobertura curricular en la enseñanza media (Aravena, et al., 2018, pág. 2). A ese escenario adverso, a partir de 2020 se sumó la pandemia mundial por COVID – 19.

El comportamiento respecto al ingreso de estudiantes a la educación superior ha tenido diversas repercusiones a partir de la contingencia sanitaria que ha afectado al mundo entero desde inicios de 2020. Precisamente, fue el primer año de pandemia en el que muchas instituciones de educación superior, sino todas, vieron afectadas sus planificaciones originales programadas casi en su gran mayoría con actividades presenciales, dando paso a la llamada “docencia de emergencia”, proceso en el cual se comenzaron a virtualizar clases, capacitar a docentes y por cierto, tomar rápidamente contacto con los(as) estudiantes para quienes uno de los impactos más inmediato fue el cese temporal de las actividades presenciales de las IES⁴⁹. Es en ese contexto que la UdeC decide priorizar ciertas acciones tomando algunas medidas a nivel institucional. Se destinan los esfuerzos durante un primer tiempo de pandemia para capacitar a estudiantes, docentes y otros actores involucrados en la formación y se dejan de lado otras acciones como es la inducción a la vida universitaria para

⁴⁹ Instituciones de Educación Superior



estudiantes que ingresan a primer año el 2020. Es sabido, sin embargo, el valor que tiene la inducción frente a la adaptación al nuevo contexto educativo.

Tal y como los autores señalan, cuando un(a) estudiante se enfrenta a una nueva experiencia, entran en juego elementos cognitivos, afectivos, conductuales y sociales, los que incidirán en el resultado y adaptación que este(a) logre. Por ello, es importante reconocer la contribución de perspectivas contextuales, que atribuyen gran importancia al entorno inmediato donde el(la) estudiante se sitúa, desenvuelve y va aprendiendo. Tal como es el caso del enfoque sociocultural, donde los procesos de interacción constituyen algo de real importancia en el aprendizaje de los(as) estudiantes y en su desarrollo integral, como así también en su proceso de adaptación a la vida universitaria (Fuentes y Matamala, 2015, pág. 3). Esto reviste una vital importancia sobre todo para estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos más desfavorecidos que requieren de un acompañamiento más exhaustivo durante su adaptación a la educación superior, como es el caso de estudiantes pertenecientes al Programa PACE, y ejecutado por la UdeC desde el año 2015.

El presente trabajo da cuenta del proceso de inducción para estudiantes beneficiarios(as) y matriculados(as) a través del PACE, y preparados(as) por el CADE en la UdeC. Esto se focaliza en los(as) estudiantes PACE habilitados(as) a propósito de lo indicado en los Términos de Referencia del programa donde se establecen acciones para la ejecución del proceso de inducción a todos(as) los(as) estudiantes PACE, pudiendo generar un mayor compromiso de estos(as) con la institución en su calidad de estudiantes de educación superior, a partir de la información, el conocimiento de las personas, de la institución y la identificación con la carrera y la casa de estudios (TdR PACE, 2021). Finalmente, el proceso de inducción 2021 contempló una modalidad completamente virtual debido a las restricciones sanitarias a propósito de la pandemia.

2. Metodología

El presente trabajo contempla una metodología de estudio de caso cualitativo, a través de la descripción de los apoyos brindados en el proceso de inducción a estudiantes PACE habilitados que ingresan el año 2021 a la UdeC.

Una vez ejecutadas las actividades planificadas en el marco de la inducción, se les invitó a los(as) estudiantes beneficiarios(as) que pudieran evaluar el proceso completo de inducción mediante un instrumento que contenía preguntas abiertas y una encuesta del tipo Likert. Del mismo modo se les solicitó a otros actores involucrados de manera directa o indirecta en la inducción, que participaran en la evaluación de las actividades. Es así como se incluyeron en la evaluación a vicedecanos(as), jefes(as) de carreras, docentes y profesionales del CADE quienes participaron directamente en la ejecución de las acciones.

Existen aspectos cualitativos evaluados sobre el proceso de inducción, vinculados a la percepción de aquellos contenidos y conocimientos que más les servirían durante el año a los(as) estudiantes, así como también aspectos a mejorar y expectativas del acompañamiento durante el año académico. En términos cuantitativos, por otro lado, el documento da cuenta de los(as) estudiantes PACE que realizan y se certifican en el curso *“Inducción a la vida universitaria: Bienvenido a la UdeC”*, elaborado por el CADE para todos(as) los(as) estudiantes que ingresan a la institución en 2021.

2022



Curso de Inducción a la vida universitaria “Bienvenidos a la UdeC”

Como una manera de poder brindar la bienvenida a todos(as) los(as) estudiantes que ingresaran a la UdeC a partir del 2021, la Dirección de Docencia instruyó al CADE (iniciando el segundo semestre de 2020), la coordinación y elaboración de un curso virtual que contribuyera, por un lado, a dar la bienvenida oficial a los(as) nuevos(as) estudiantes, mientras que, por otro, dar a conocer los espacios, campus, beneficios y servicios estudiantiles. Dentro de las reparticiones y unidades académicas convocadas se encuentran la dirección de bibliotecas (SIBUDEC), dirección de servicios estudiantiles (DISE), dirección de tecnologías de la información (DTI), el centro de formación y recursos didácticos (CFRD), además, las subdirecciones de los campus Chillán y Los Ángeles de la universidad.

Respecto a la plataforma utilizada para la realización del curso, se optó por el LMS (Learning Management System) CANVAS que fue contratado por la institución para el trabajo de docencia a distancia. Sumado a lo anterior, en términos de diseño, se pensó en una estructura de módulos que dieran respuesta a cuestiones más inmediatas que un(a) estudiante requiere conocer de la institución antes de iniciar sus actividades curriculares; de esta forma, el curso quedó estructurado de la siguiente manera:

Módulo 0: Consentimiento informado

Módulo 1: Bienvenido(a) a la UdeC

Bienvenida al curso

Bienvenida de autoridades

Uso del aula virtual

Información general

Resultados de aprendizaje

Planificación del curso

Evaluaciones

Consultas

Módulo 2: Uso de plataformas institucionales

CANVAS

Microsoft 365

Plataformas UdeC

Módulo 3: Servicios estudiantiles UdeC

Servicios estudiantiles

CADE

Bibliotecas UdeC

Módulo 4: Covid – 19: prevención del contagio en estudiantes



Respecto a la modalidad, el curso se diseñó totalmente asincrónico y con una duración máxima de 10 horas cronológicas. Una vez finalizado este, el(la) estudiante podía emitir su certificado que daba cuenta, por un lado, de la realización del curso, mientras que, por otro, de la realización del módulo COVID – 19, requisito para realizar cualquier tipo de actividad presencial durante el 2021.

Ahora bien, como una manera de asegurar la participación de todos(as) quienes ingresaran a primer año en la UdeC durante el 2021, se decidió inscribir a estos(as) automáticamente a pesar de no ser de carácter obligatorio, quedando en efecto registrado el curso en la carga académica de cada estudiante, sin créditos ni calificación asociada. De esta manera, se logró inscribir a un total de 4780 estudiantes, de los(as) cuales 424 son estudiantes PACE habilitados.

El curso en inicialmente estaba pensado para estar disponible solo durante el mes de marzo, sin embargo, debido a la baja participación de estudiantes, el plazo se termina extendiendo durante todo el año. Es así como los resultados de la participación en el curso, tanto a nivel general, como particularmente de estudiantes PACE se resume de la siguiente manera:

Tabla n°1: resumen participación curso Inducción a la vida universitaria: Bienvenido(a) a la UdeC

	Total 2021	institucional	PACE habilitados 2021
N° de estudiantes inscritos(as)	4780		424
N° de estudiantes certificados(as)	3296		371
% de certificados(as)	68,9%		87,5%

Fuente: elaboración propia.

Proceso de Inducción estudiantes PACE UdeC 2021

Junto con el Curso de Inducción a la vida universitaria, el CADE oferta otras instancias en el marco de la bienvenida a la cohorte que ingresa a primer año, entre las cuales están los(as) estudiantes beneficiarios(as) del PACE UdeC.

Lineamientos orientadores del proceso de inducción para jefes(as) de carrera y docentes

Este corresponde a un documento construido por profesionales CADE con la finalidad de orientar a docentes de la institución respecto al proceso de inducción que es posible ofrecer a estudiantes que ingresan a primer año de educación superior, a partir de la fundamentación teórica que acredita este trabajo. Al respecto, la primera versión que se elabora es socializada en enero del año 2021, posterior a un primer año de confinamiento, garantizando además la disposición del equipo para asesorar durante los primeros meses del año académico a aquellas carreras que desearan implementar sus propias actividades de inducción, ajustándolo al perfil específico de su carrera.

Charlas y talleres

Durante las primeras semanas del semestre académico del año 2021, se difunde con toda la comunidad estudiantil un programa con 47 talleres y/o charlas, las cuales son ofertadas con el objetivo de facilitar la vinculación entre pares además de la adquisición de algunas herramientas psicoeducativas que promuevan un mejor afrontamiento de las exigencias personales y académicas del contexto universitario. Todas las instancias antes mencionadas son ejecutadas por la plataforma institucional



Microsoft Teams, de carácter sincrónico, y extendido a los 3 campus de la UdeC sin discriminación por ubicación geográfica o disponibilidad de espacios físicos.

A las actividades institucionales antes descritas, se suman otras que son planificadas para el grupo de estudiantes beneficiarios(as) PACE en particular, en este caso correspondiente a la cohorte 2021. Estas, al igual que las de carácter institucional, buscan favorecer una adecuada transición a la educación superior, que permita a los(as) estudiantes adaptarse a los nuevos requerimientos del contexto, en conjunto con el acompañamiento que de manera personalizada les ofrece el CADE.

Ceremonia Bienvenida Estudiantes PACE UdeC

Como hito de inicio, se da la bienvenida formal a los(as) estudiantes beneficiarios(as) del PACE a través de una instancia en este caso virtual sincrónica, en la cual participan autoridades de la institución, así como también profesionales del CADE y por supuesto, los(as) beneficiarios(as), a quienes se les presenta el acompañamiento que tienen a disposición.

Encuentro con Tutores(as) par

Uno de los beneficios más valorados por estudiantes PACE habilitados(as) es el(la) Tutor(a) par, un(a) compañero(a) de curso superior en la misma carrera y/o facultad, quien acompaña a este(a) en términos académicos, psicosociales y psicoeducativos, favoreciendo con ello la adaptación al nuevo contexto del cual el(la) Tutor(a) par tiene una experiencia reciente, y es posible de compartirse desde un rol horizontal que facilite el vínculo. El acompañamiento se implementa de forma remota durante el año 2020 y 2021, e inicia formalmente con un encuentro virtual sincrónico en el cual se presentan las partes a través de dinámicas de vinculación.

Aulas virtuales

Durante el año 2021 se implementan 5 cursos asincrónicos de nivelación académica a través de la plataforma CANVAS, los cuales responden a las disciplinas que el CADE apoya académicamente (lectoescritura, matemática, biología, química y física). Al curso son inscritos(as) de manera automática los(as) estudiantes beneficiarios(as) del PACE una vez que hayan sido vinculados a un diagnóstico institucional afín con su carrera.

3. Resultados

Tomando en cuenta la dificultad que le significa al CADE poder llegar al gran universo de estudiantes que tiene la UdeC, entre ellos los(as) estudiantes PACE habilitados, el poder actualizar las estrategias es un desafío constante, y las orientaciones para las jefaturas de carrera son un ejemplo de aquello, pensando en instalar capacidades en las facultades.

Del total de carreras en la UdeC, 29 participaron posteriormente de una encuesta de evaluación voluntaria. De ellas, 21 recibieron estudiantes PACE en primer año del 2021, y 12 señalaron estar de acuerdo en que el documento permitió comprender de mejor forma el proceso de adaptación que viven los(as) estudiantes de primer año. Sumado a lo anterior, 15 carreras tuvieron la oportunidad de implementar algunas de las acciones propuestas en el documento orientador. Al momento de consultar por los intereses que están detrás de la planificación de una inducción por carreras y/o facultad, estos son principalmente el desarrollo de relaciones interpersonales entre estudiantes y otros



actores de la institución, así como también la instancia para potenciar la valoración con la carrera escogida.

En cuanto a las actividades ofertadas desde el CADE, la cantidad total de estudiantes que participa de al menos una de las charlas y/o talleres equivale a 1783 estudiantes, lo que asciende a un total de 5.559 asistentes si se consideran valores duplicados, teniendo la mayor convocatoria en el Taller “¡Calma mechón/a! Te ayudamos a controlar tu ansiedad” con un total de 411 estudiantes, y el taller “APPrender. Aplicaciones indispensables para tu trayectoria universitaria”, el cual contó con una asistencia de 381 estudiantes. El 90% de los(as) encuestados señaló estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con la pertinencia de las temáticas abordadas durante la inducción, pensando en las necesidades del estudiante de primer año.

De las actividades únicamente ofertadas a los(as) estudiantes PACE habilitados, el 68% de los posteriormente encuestados(as) señaló estar totalmente de acuerdo en que la participación en la Ceremonia de Bienvenida permitió conocer los beneficios y acompañamientos que el CADE les ofrecería durante su primer y segundo año de Educación superior, en modalidad virtual y/o presencial. De los 424 estudiantes en total, asisten 263, lo que equivale a un 62%. Sumado a esto, el Encuentro con Tutores(as) pares el año 2021 alcanza una participación de 303 beneficiarios(as) PACE entre los tres campus de la UdeC. Esta instancia, según lo mencionado por los(as) estudiantes en las encuestas de satisfacción, favoreció la vinculación entre pares, con el(la) Tutor(a) par, y además, un 63% señaló estar totalmente de acuerdo en que pudo conocer en mayor profundidad los acompañamientos de los cuales sería beneficiario(a). En este sentido, los tutores tienen el perfil de ser fuente de apoyo, entrega y dedicación, siendo un aporte en el desarrollo intelectual y personal de sus compañeros de universidad, basando su actuar en valores como la cercanía, entrega, sencillez, amabilidad, responsabilidad, apertura al diálogo, compromiso y amor hacia el estudiante. (Sereño y Becerra, 2017)

Por último, la siguiente tabla muestra el número de estudiantes inicialmente inscritos(as) en los cursos de nivelación académica, así como también aquellos(as) que ingresaron y se mantuvieron en la plataforma.

Tabla 2: Aulas virtuales de nivelación académica estudiantes PACE UdeC, cohorte 2021.

Curso de nivelación	Nº estudiantes inscritos(as)	Nº estudiantes que participa en el curso
Lectoescritura	421	59
Matemática	421	155
Biología	200	59
Química	289	89
Física	222	63

Fuente: elaboración propia.

Nota: Tomar en consideración que un(a) estudiante puede ser inscrito(a) en más de un curso de nivelación según los requerimientos de su carrera, por ende, el Nº de participantes no refleja el Nº de estudiantes individualizado.

Es importante mencionar que el desarrollo del curso es de carácter voluntario, y ello explica posiblemente la diferencia entre cuántos fueron inscritos(as) y cuántos finalmente navegan en el curso. De los datos obtenidos por un cuestionario online enviado a los(as) participantes, el 70,8% refirió asumir siempre que el curso era una responsabilidad académica importante para su proceso



universitario. Sumado a lo anterior, el 48% está totalmente de acuerdo en que la participación le otorgó seguridad y confianza para enfrentar el proceso universitario. Por otro lado, el 64% estuvo totalmente de acuerdo en que los recursos utilizados en el curso fueron útiles en relación con sus inquietudes y necesidades, y el 52% estuvo totalmente de acuerdo con las actividades propuestas.

En cuanto a la experiencia virtual, un aspecto evaluado especialmente considerando que CANVAS es la plataforma que la Institución asume durante el año académico en pandemia, el 56% está totalmente de acuerdo en que pudo comprender el funcionamiento de la plataforma en donde se realiza el curso. En general, los(as) estudiantes no refieren problemas en el uso de la plataforma, a excepción de un caso que da cuenta de dificultades en una de las evaluaciones por motivos de conectividad, que es una de las principales problemáticas que exponen los(as) estudiantes durante el periodo de semestre virtual.

Los(as) estudiantes indican en general que los cursos fueron interesantes, que cumplieron con lo esperado, y plantean únicamente la sugerencia de diversificar los recursos de aprendizaje. Lo anterior es una observación que se recibe para futuras versiones, especialmente si se toma en cuenta que el 83,3% de los(as) encuestados(as) dijo estar interesado(a) en seguir participando de actividades sincrónicas de acompañamiento académico durante el semestre.

4. Consideraciones finales

A partir de la experiencia que deja el año 2021 respecto a la implementación de estrategias virtuales durante el proceso de inducción, es importante considerar dicha práctica como un complemento a lo actualmente presencial, y con miras a la permanencia pensando en la mejora de aquellas acciones que tributan al desarrollo de herramientas para la adaptación de estudiantes a la educación superior.

Un aspecto importante que destacar guarda relación con la fluidez en la socialización de la información. El 60% de los(as) estudiantes encuestados(as) señaló estar totalmente de acuerdo con el acceso oportuno y claro a la oferta de actividades que la Universidad dispuso para la semana de inducción. Lo anterior fue posible gracias al buen uso de aquellas plataformas que actualmente han sido potenciadas en el marco de los estudios virtuales. No debemos olvidar que estamos trabajando con una generación nativo digital, y desde ese punto de vista se vuelve necesario actualizar las estrategias institucionales de manera tal que se muestren más cercanamente a este público objetivo por el cual se trabaja.

Referencias

- Aravena, M., Espinoza J., Novoa, F., Borzone, M., Moraga, F. (2018). Proceso de inducción universitaria para estudiantes en contexto de vulnerabilidad. CLABES, octava conferencia. Panamá
- Fuentes, R. & Matamala, A. (2015). Programa de Inducción como estrategia de adaptación a la vida universitaria. CLABES, quinta conferencia. Chile
- Ministerio de Educación, (2021). Términos de Referencia PACE. Chile
- UNESCO, (2020). COVID – 19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Sereño, F. & Barrera, E. (2017). El programa de tutorías de pares. Un acompañamiento a la inserción de estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez, Congreso CLABES, séptima conferencia. Chile

2022



LAS PRUEBAS SANTOTO-MAS (MEDICIÓN, APRENDIZAJE, SEGUIMIENTO) COMO MECANISMO PARA CONTROLAR LA DESERCIÓN ESCOLAR

*Nini Johana Fiallo Rendón, universidad Santo Tomas, ninifiallo@usantotomas.edu.co
Gabriel Fernando Acevedo, universidad Santo Tomas, gabrielacevedo@usantotomas.edu.co
Oscar Hernández Romero, universidad Santo Tomas, oscarhernandez@usantotomas.edu.co
Edna Margarita Cipagauta Jiménez, universidad Santo Tomas, ednacipagauta@usantotomas.edu.co*

Resumen.

La calidad de la educación superior en Colombia es medida por medio de pruebas estandarizadas realizadas por el ICFES, las cuales pueden inferir el grado de conocimientos y destrezas de los estudiantes de manera estándar, por ello “Una prueba estandarizada es cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado” (Cifuentes, J., Chacón, J. & Fonseca, 2018).

En Colombia, existen dos pruebas que son referentes nacionales para conocer el impacto de sus políticas educativas en educación básica, media y educación superior, una de ellas es la prueba saber 11 que se realiza al finalizar el ciclo de educación media y la prueba saber pro que se aplica al finalizar el ciclo de educación superior, sin embargo, no se tiene una prueba estandarizada que permita evaluar la evolución de los estudiantes en los ciclos intermedios de su formación superior, por tanto no permite una intervención efectiva en el fortalecimiento de las habilidades de los estudiantes y esto genera que algunos estudiantes no perciban una evolución a nivel académico y deserten de su ciclo profesional.

Uno de los principales problemas que enfrenta el sistema de educación superior colombiano concierne a los altos niveles de deserción académica en el pregrado. Usualmente, el número de estudiantes que logra culminar sus estudios superiores no es alto, dejando entrever que una gran parte de éstos abandona sus estudios, principalmente en los primeros semestres. Según estadísticas del Ministerio de Educación Nacional, de cada cien estudiantes que ingresan a una institución de educación superior cerca de la mitad no logra culminar su ciclo académico y obtener la graduación.

En el marco del proceso de formación integral que lidera la Universidad Santo Tomás (USTA) a través de las estrategias de acompañamiento al desarrollo integral del estudiante, se ha logrado fortalecer y validar prácticas orientadas al mejoramiento de los resultados de desempeños académico con el ánimo de evitar la deserción en la población estudiantil. Una de las anteriores estrategias contempladas en la USTA es realizar unas pruebas internas llamada. “Pruebas Santoto-MAS (Medición, Aprendizaje, Seguimiento)” una herramienta que permite evaluar los saberes y consolidar estrategias y practicas pedagógicas que fortalezcan las destrezas de los estudiantes en competencias genéricas, enfocadas en: lectura critica, razonamiento cuantitativo, comunicación escrita, inglés y competencias ciudadanas. La realización de dicha prueba permite evaluar los aprendizajes a los



estudiantes de tres diferentes ciclos de formación en las competencias genéricas que propone en el marco de referencia del ICFES.

En el presente trabajo evidencia los principales resultados de la prueba piloto y los resultados preliminares de las diferentes divisiones. Para el primer periodo del año 2022-1 se aplicaron dichas pruebas a 581 estudiantes de las diferentes facultades de la USTA, obteniendo resultados relevantes que permiten identificar las debilidades que presentan los estudiantes en las competencias genéricas y que generan la creación de estrategias pedagógicas como: creación de moocs tutorías y sesiones de acompañamiento.

Palabras Clave: Deserción Escolar, Prueba Estandarizada, Competencias Genéricas, Medición, Estrategias Pedagógicas.

1. Introducción.

La prueba Saber Pro es un examen estandarizado diseñado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), cuyo objetivo es medir la calidad de la educación de los estudiantes inscritos en diferentes programas académicos de educación superior. Esta prueba evalúa cinco módulos genéricos: Lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés. En el módulo de competencias ciudadanas se evalúan las habilidades de los estudiantes de participar asertivamente en la comunidad. En el módulo de lectura crítica se evalúa la capacidad de comprensión e interpretación de las principales ideas presentadas en un texto. En el caso del razonamiento cuantitativo se mide las habilidades de los estudiantes para solucionar problemas cotidianos que involucren matemáticas. El examen se presenta como una herramienta que puede contribuir a los procesos de autoevaluación de las instituciones educativas. (ICFES, 2015)

Es una necesidad de las instituciones de educación superior desarrollar estrategias que permitan la caracterización, análisis y seguimiento de las competencias adquiridas por los estudiantes durante su formación profesional, en donde influya directamente en la disminución de la deserción escolar e identifique los factores que particularmente afectan a los estudiantes de la institución. Es así la USTA elabora políticas efectivas internas, con el fin de aumentar la retención estudiantil.

PRUEBA SANTOTO-MAS (medición, aprendizaje y seguimiento)

La USTA pretende alcanzar la calidad de la formación de sus estudiantes, a partir de la aplicación de “procesos, recursos didácticos, evaluativos y estrategias, que posibilita el análisis y la toma de decisiones en relación con el estado de desarrollo de las competencias de los estudiantes, a partir de los perfiles de formación y egreso de los programas académicos y las dimensiones de la acción humana declaradas por la USTA”. (Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes -SEA-, 2018), el cual se aplicará los tres momentos de la evaluación de los aprendizajes que nos propone el SEA: Inicio, Formación y Egreso. A través de un trabajo articulado entre los departamentos de Humanidades y Formación Integral, Ciencias Básicas, el Instituto de Lenguas, la oficina de Educación Virtual y la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (UDIES), a proyectado la aplicación de las pruebas Santoto - MAS (Medición Aprendizaje y Seguimiento), a estudiantes de tercer semestre de todos los programas académicos de pregrado, el cual tiene como objetivo:



Consolidar el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes, a partir de la identificación del estado de desarrollo de competencias y habilidades adquiridas durante el proceso formativo del estudiante de Pregrado de la USTA, en el inicio, la mitad y finalización de su carrera, a fin de conocer el progreso, el rezago o estancamiento en el desempeño de los estudiantes, lo que permitirá el análisis para la toma de decisiones en relación a procesos de acompañamiento y promoción, orientados al mejoramiento y cualificación académica. Para lograr este objetivo, se evaluarán las siguientes competencias: - inglés - Razonamiento Cuantitativo - Lectura Crítica - Competencias Ciudadanas.

Estrategias institucionales para la deserción universitaria

La deserción es una situación muy común en las instituciones de educación superior, estudios referentes a lo anterior, expresan que el abandono del entorno académico está asociado a variables como: tiempo, falta de recursos económicos, pocos conocimientos previos en temáticas particulares, entre otros. Lo anteriormente mencionado influye considerablemente en un buen desempeño en espacios académicos que se encuentran asociadas a las áreas de matemáticas, lenguaje, inglés, entre otros, lo cual considera que los estudiantes entorno a las competencias genéricas tienen debilidades que se necesitan fortalecer.

(Arce et al., 2015), afirma que Las razones de la deserción están relacionadas con factores: psicoeducativos, evolutivos, familiares, económicos, institucionales y sociales, igualmente intervienen la falta de: estudios independientes, capacidad de interpretación y orientación vocacional. Estos representan una amenaza para las instituciones educativas y la sociedad, debido a que disminuye la mano de obra capacitada para el desarrollo del Estado y provoca inestabilidad económica.

La USTA en su proceso de mejora continua y atendiendo a las necesidades y exigencias del mundo actual, caracterizado por la complejidad y los continuos cambios, ha venido consolidando sus políticas en materia de formación en lengua extranjera, en ciencias básicas y en formación institucional, lo cual promueve los aprendizajes en áreas transversales y competencias genéricas que todo estudiante debe asegurar para el ejercicio de cada ciencia y profesión y validar las habilidades necesarias para aplicar de manera flexible en diferentes contextos, que genere finalmente una disminución de la deserción escolar.

2. Metodología

La metodología implementada consta de cuatro fases. La primera una fase de aplicación de la prueba y recolección de datos. La prueba consta de 36 preguntas y se evaluaron las competencias de razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias ciudadanas e inglés. La prueba tiene una duración máxima de 120 minutos. En esta primera fase se aplicó la prueba a 575 estudiantes, de los cuales 490 completaron la prueba respondiendo todos los ítems de pregunta. En la segunda fase corresponde al análisis de los resultados generales por división e individuales de los estudiantes. La tercera y cuarta fase se realizan en la actualidad de manera simultánea, se está diseñando un modelo que permita la estimación del valor agregado que da a sus estudiantes la universidad Santo Tomás y se desarrollan actividades para el fortalecimiento de las competencias genéricas.



3. Resultados

Resultados por división

Se realizó el análisis de los resultados a partir de la evaluación estandarizada, que tiene una ponderación máxima de 40 puntos, asignando un máximo de 10 puntos a cada una de las competencias evaluadas. El resultado promedio para los estudiantes en toda la universidad fue de 27 puntos. Se observa que solo dos divisiones tienen un promedio superior de la media institucional. La división de Ingeniería y la división de Ciencias administrativas y negocios internacionales con 29 y 30 puntos respectivamente. Mientras que las divisiones de ciencias de la salud y filosofía y teología tienen un promedio por debajo de la media de la universidad con 24 y 25 puntos respectivamente. Los resultados obtenidos fueron analizados a la luz de los resultados de las competencias genéricas.

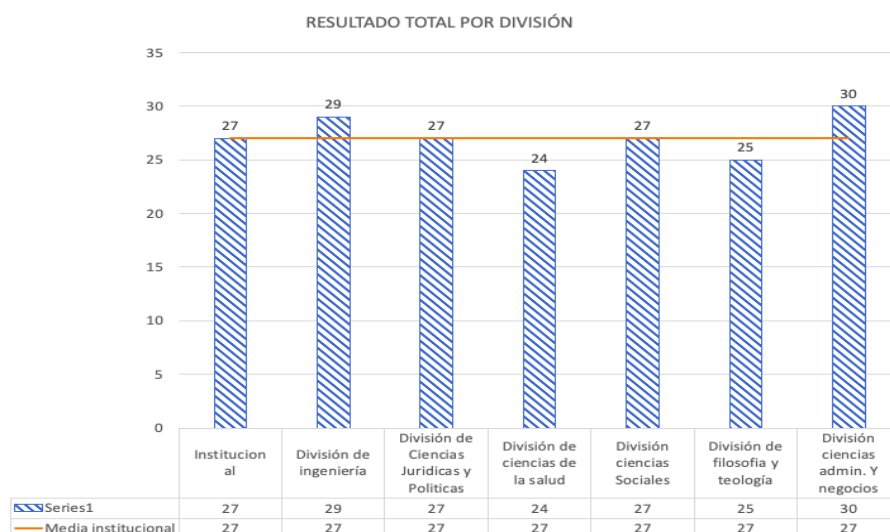


Fig 1. Resultados de la prueba Santoto-MAS, resultado general de la prueba.

Resultados por división en la prueba de inglés

La figura 2, relaciona los promedios de los resultados que obtuvieron los estudiantes en las diferentes facultades en la presentación de la evaluación general, que incluye preguntas de la competencia genéricas del módulo de inglés. La media institucional es un valor importante en relación con los resultados por facultades, dado que genera un comparativo entre las divisiones, por lo que se puede observar que la división de ingeniería y de ciencias económicas y administración excede a la media institucional, lo que determina un mejor desempeño en la prueba que el resto de las divisiones.

2022

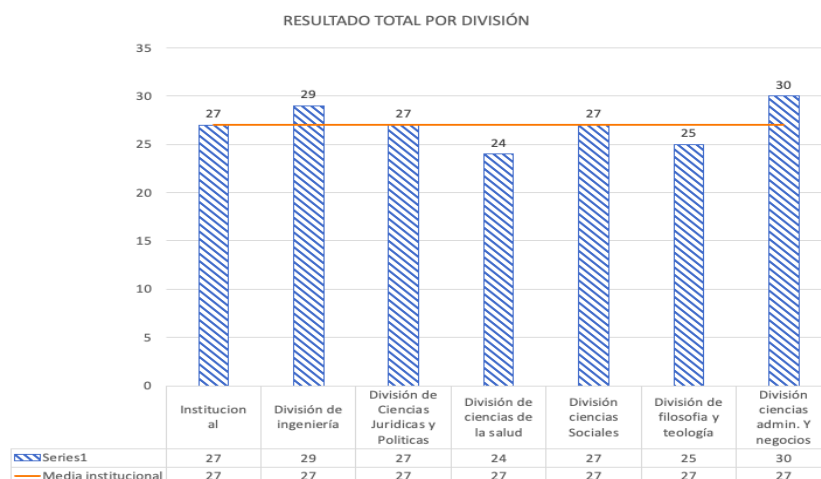


Fig 2. Resultados de la prueba Santoto-MAS, resultado general de la prueba en la competencia de inglés

Resultados por división en la prueba de Lectura crítica

En relación con la figura 3, que evalúa a los estudiantes en la prueba de lectura crítica, la división que obtuvo mejor puntaje fue la división de filosofía y teología. Otra división destacada con respecto al promedio institucional fue la división de administración y ciencias económicas.

El menor puntaje lo obtuvo la división de ciencias de la salud, esto puede deberse al número de personas que presenta la prueba o al énfasis que tienen dentro del pensum académico.

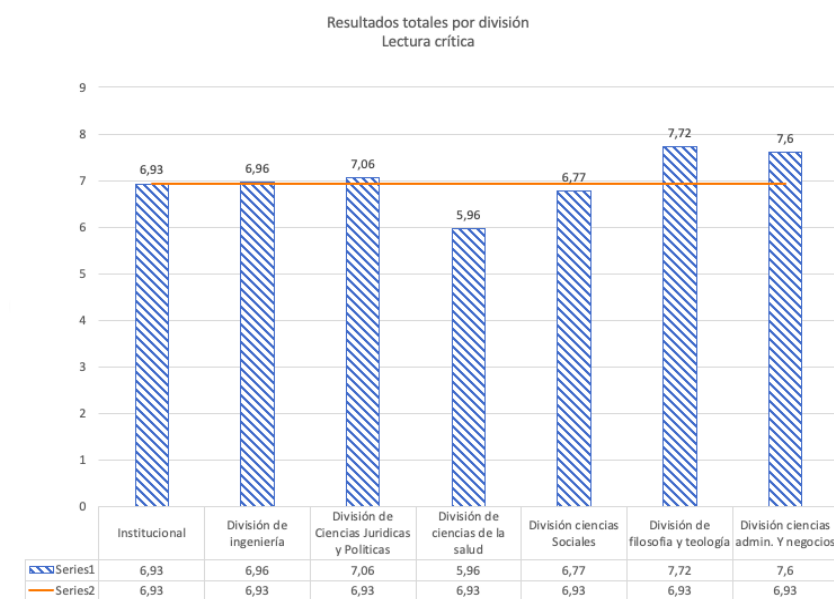


Fig 3. Resultados de la prueba Santoto-MAS, resultado general de la prueba en la competencia de Lectura crítica.



Resultados por división en la prueba de Razonamiento cuantitativo

La división que presenta mejor desempeño en esta prueba es la división de ingenierías, esto debido a que los syllabus de las asignaturas de ingenierías están enfocados en competencias matemáticas que se involucran en mínimo en los primeros seis semestres de las profesiones, además de la intensidad horaria que tienen para estos espacios académicos que son de seis horas.

En relación con la división de ciencias económicas y administrativas, aunque su desempeño supero la media, no fue muy alta, lo que puede ser explicado porque no todas las profesiones que pertenecen a esta facultad tienen la misma intensidad horaria en relación con las asignaturas de matemáticas y esto puede reflejarse en la presentación de dicha prueba.

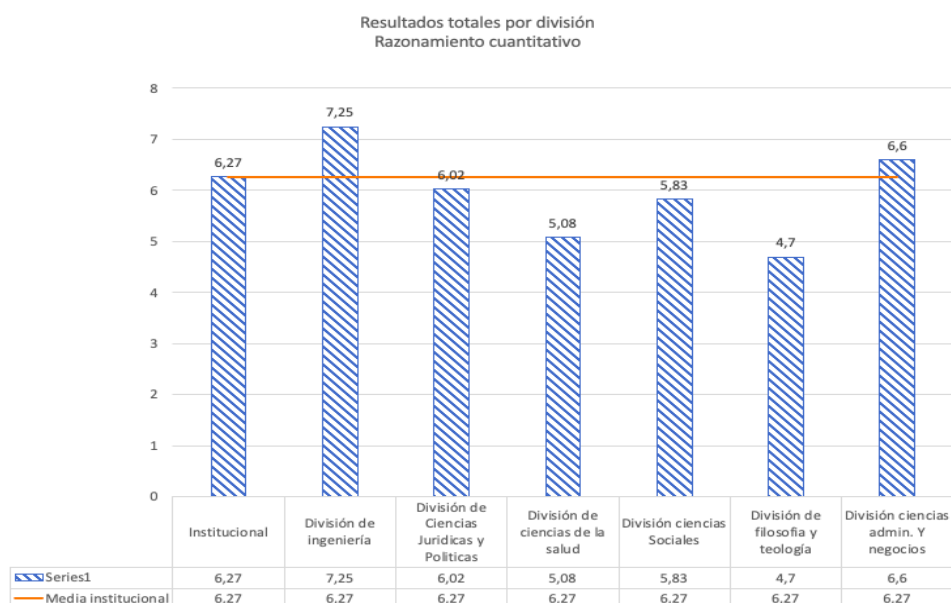


Fig 4. Resultados de la prueba Santoto-MAS, resultado general de la prueba en la competencia de Razonamiento cuantitativo.

Resultados por división en la prueba de Competencias Ciudadanas

La figura 5, evidencia los promedios que obtuvieron las divisiones con respecto a la prueba de competencias ciudadanas, la línea naranja es la media institucional, la cual sirve como referente para el análisis de dicha prueba. La división con uno de los mejores desempeños en esta prueba fue la división de ciencias jurídicas y políticas, esto se supone que es debido a los componentes y competencias que se desarrollan las profesiones de gobierno y relaciones internacionales y derecho. La división con mejor desempeño fue la división de ciencias económicas y administrativas.

2022



Resultados totales por división
 Competencias ciudadanas

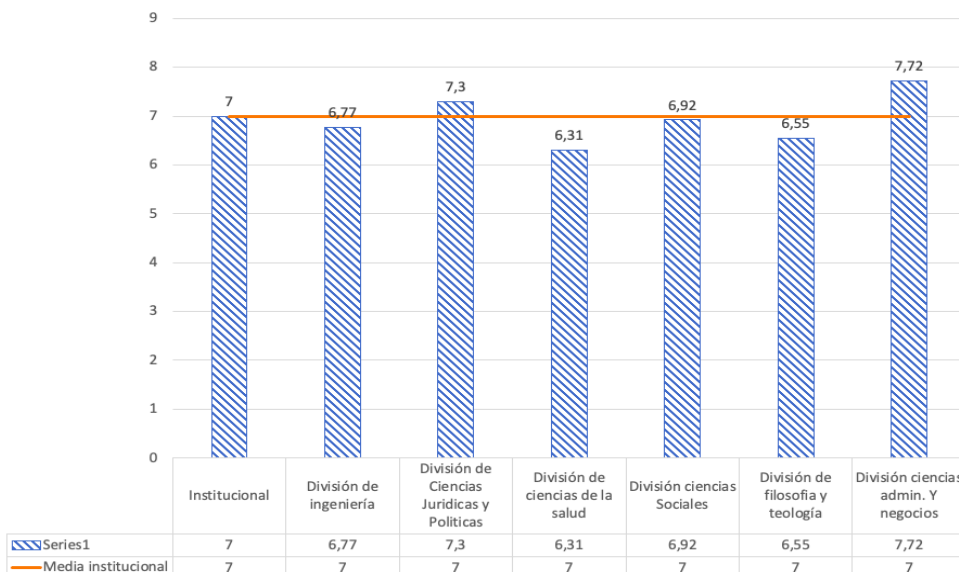


Fig 5. Resultados de la prueba Santoto-MAS, resultado general de la prueba en las competencias ciudadanas

4. Conclusiones

Se hace necesario consolidar estrategias que logren fortalecer las competencias genéricas durante el proceso formativo del estudiante de pregrado de la USTA, en el primer tercio de formación y al finalizar su proceso profesional, con el fin de identificar las debilidades de los estudiantes y realizar intervenciones a partir de pruebas estandarizadas como la prueba Santoto-MAS, que permita el análisis y propuestas de acompañamiento efectivas, orientadas al mejoramiento de habilidades de las competencias genéricas, que finalmente generen una disminución en la deserción escolar en la USTA.

A la fecha se cuenta con insumos evaluativos diversos que dan cuenta de las condiciones con las que ingresan los estudiantes a los programas académicos a nivel de pregrado, los cuales han permitido adelantar estudios de trazabilidad desde los resultados de la Pruebas Saber 11 y prueba Santoto-MAS, generando comparativos que permitan calcular modelos educativos que indiquen el valor agregado y el aporte relativo que como institución educativa se le ofrece a los estudiantes.

Referencias

- Arce, M.E., Crespo, B. y Míguez-Álvarez, C. (2015). Higher Education Drop-Out in Spain Particular Case of Universities in Galicia. *International Education Studies*, 8(5), 247-264.
- Cifuentes, J., Chacón, J. & Fonseca (2018). Análisis del desempeño de los estudiantes de licenciatura en educación básica en las pruebas Saber Pro. En *Revista Orientación Educacional*. Vol. 32, núm. 62 (2018). Universidad de Playa Ancha. ISSN (e) 0719-5117 Disponible en: <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/267/169>
- ICFES. (09 de 2015). Marco de referencia para la evaluación, Saber 11/Saber Pro. Obtenido de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1896230/Marco+de++referencia+razonamiento+cuantitativo.pdf>
- Ministerio de educación nacional (2015). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana, Bogotá, Colombia . Imprenta Nacional de Colombia.

2022



USTA. (2010). Modelo educativo pedagógico: Universidad Santo Tomás. Obtenido de <https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/modelo-educativo.pdf>

Grau-Valdosera, J. y Minguillón, J. (2014). Rethinking dropout in online higher education: The case of the Universitat Oberta de Catalunya. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15(1), 290-308.

2022



LIDERES ESTUDIANTILES UNICOSTA: UNA ESTRATEGIA DE PARTICIPACIÓN Y EMPODERAMIENTO ESTUDIANTIL

Zoley Fragozo Torres, Universidad de la Costa, Zfragozo@cuc.edu.co
Marla Villarreal Jimenez, Universidad de la Costa, Mvillarr4@cuc.edu.co

Resumen.

El modelo integral de acompañamiento y seguimiento que se realiza desde el Programa de Acompañamiento y seguimiento para la permanencia y graduación estudiantil PASPE, ha propiciado desde su implementación en el 2009-II, que se generen diferentes acciones alineadas con los objetivos misionales de la institución y que contribuyan en la formación integral de los estudiantes, el mejoramiento de la calidad de vida, permanencia y graduación oportuna. En razón de esto, en el 2020 se diseña e implementa el Grupo de Liderazgo Estudiantil Unicosta, estrategia que emerge de las tendencias internacionales y del rol representativo que asumen los jóvenes ante los cambios que se han generado en cualquier ámbito y que han incentivado se fortalezcan las estrategias que contribuyen a la co-creación de actividades orientadas al establecimiento de redes, adaptación a la vida universitaria y el abordaje de temáticas relevantes entre pares. Desde esta estrategia, se generan espacios de formación de estudiantes en liderazgo no solo para favorecer el intercambio de experiencias significativas en el ejercicio práctico de las actividades que realizan, sino también el empoderamiento estudiantil a través del fortalecimiento de competencias personales, que permiten ser evidenciadas en la consolidación de relaciones de valor entre pares y actividades diseñadas y dirigidas entre ellos. El grupo de Líderes se articula con las acciones implementadas desde PASPE en el área personal, promoviendo los espacios de trabajo colaborativo y formativo entre iguales; está conformado por estudiantes pertenecientes a todos los programas, los cuales a través de una formación en liderazgo transformacional y de servicio, entrenamiento en competencias orales, formación en primeros auxilios básicos y formación diferencial por rol en sesiones teórico prácticas y objetos virtuales de aprendizaje OVA, contribuyen en el diseño y desarrollo de actividades de par a par que faciliten la adaptación de nuevos estudiantes, la construcción de redes de apoyo estudiantil y la divulgación y apropiación de temáticas relevantes entre los jóvenes universitarios. Los roles representativos en los que son formados, son: *Promotores de salud mental*, quienes contribuyen en la potencialización de factores protectores, identificación de habilidades y recursos personales que aportan a la salud mental entre iguales; el rol *Líderes en inclusión y equidad de género*, son estudiantes que aportan en la sensibilización de una cultura inclusiva a través de la participación y reconocimiento de la diversidad existente en la comunidad universitaria; el rol *mentores* se articula con la iniciativa del MEN y brinda un acompañamiento individual y grupal entre pares que favorece la adaptación al proceso de formación, permanencia y graduación estudiantil, finalmente, el rol *gestores de convivencia*, los cuales contribuyen en las buenas prácticas de convivencia y resolución armónica de conflictos.

Desde su implementación, han diseñado actividades de vinculación desde sus diferentes roles las cuales han logrado una participación constante de estudiantes y ha sido reconocido en el Libro de “Fortalecimiento de Estrategias de Bienestar Universitario y de Permanencia en Educación Superior”

2022



del MEN (2021) como una buena práctica replicable, lo que llevó a ser presentado a nivel nacional en el encuentro de estas estrategias. Finalmente, es importante resaltar que para el 2022, diseñaron e implementaron las actividades a realizar en la Jornada de Inducción y Bienvenida, un espacio creado de estudiante para estudiante, dónde a través de actividades vivenciales se resaltó el perfil profesional y con un recorrido multipropósito, conocieron las instalaciones de la Institución y los diferentes servicios que el Programa de acompañamiento PASPE les ofrece, lo cual permite impactar significativamente en la integración y adaptación de estudiantes nuevo ingreso.

Palabras Claves: Líderes Estudiantiles, Liderazgo, Universitarios.

1. Introducción

El rol representativo que asumen los jóvenes ante los cambios que se generan en cualquier ámbito han propiciado que el sistema educativo fortalezca las estrategias que contribuyen a la co-creación de actividades orientadas al establecimiento de redes, adaptación a la vida universitaria y el abordaje de temáticas relevantes entre pares.

En consecuencia, el generar espacios de formación de estudiantes en liderazgo no solo favorece al intercambio de experiencias significativas en el ejercicio práctico de las actividades que realizan, sino también en el empoderamiento estudiantil a través del fortalecimiento de competencias personales, que permiten ser evidenciadas en la consolidación de relaciones de valor entre pares y actividades diseñadas y dirigidas entre ellos. De tal modo que los líderes, dentro del ámbito educativo, se han reconocidos como agentes de transformación y cambio (Gairín, citado por Pareja y López, 2012; Fernández, N., & Pulgar, F. 2020).

En razón de lo expuesto, el Programa de Acompañamiento y seguimiento para la permanencia y graduación estudiantil PASPE, recopila información de diferentes fuentes institucionales la cual le permite consultar y generar elementos que faciliten la toma de decisiones y el desarrollo de estrategias basadas en planes de mejora que favorezcan la consecución de los objetivos tanto de la institución como ente formativo, como de los estudiantes en términos de su proyecto de vida (Fragozo & Villarreal, 2018). En consecuencia, se generan estrategias que emergen tanto de las tendencias internacionales como las acciones de mejora continua que se implementan desde el programa de acompañamiento.

Lo anterior, permitió que desde el 2020 se diseñara e implementara el Grupo de Liderazgo Estudiantil Unicosta, un grupo conformado por estudiantes pertenecientes a todos los programas, los cuales a través de una formación en liderazgo transformacional y de servicio, tienen como objetivo contribuir al diseño y desarrollo de actividades de par a par que faciliten la adaptación de nuevos estudiantes, la construcción de redes de apoyo estudiantil y la divulgación y apropiación de temáticas relevantes entre los jóvenes universitarios.

2. Desarrollo

Para el establecimiento de lo mencionado, el liderazgo transformacional se definió en la Universidad de la Costa, como la capacidad que tendrán los estudiantes para influir positivamente en sus pares, promoviendo el apoyo entre iguales, estilos de vida saludable, comunicación asertiva e identificación de objetivos personales que impacten en su formación integral, permanencia y graduación estudiantil.

2022



Para ello, se tendrán en cuenta las siguientes características resaltadas por Bernard M. Bass (Citado por Mendoza y Ortiz 2006):

Estimulación intelectual: el líder transformacional estimula a buscar las mejores soluciones a los problemas;

Consideración individualizada: Uso de la inteligencia emocional como forma de relacionarse con el equipo e identificar necesidades particulares.

Inspiración y motivación: el equipo siente la inspiración y la motivación del líder.

Influencia idealizada: el equipo ve al líder como un ejemplo, como una persona a seguir.

Por su parte, el liderazgo de servicio es asumido desde la Universidad de la Costa, como la capacidad que tendrán los estudiantes para incentivar el desarrollo y crecimiento de sus pares desde un ámbito personal, académico y social. Para ello, fomentaran la vinculación de actividades que impacten en su formación integral, permanencia y graduación estudiantil.

Asimismo, se retomarán las concepciones teorías del Protagonismo Estudiantil, que según Domenech (Citado por Abreu y Téllez, 2018) es la capacidad que desarrolla el sujeto en formación como resultado del proceso educativo, encaminado al desarrollo integral de la personalidad que le permite implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades, y que se expresa en sus modos de actuación, responsabilidad, toma de decisiones e independencia.

Esta estrategia se articula con las ya ofertadas por el programa de acompañamiento PASPE desde el área personal, promoviendo los espacios de trabajo colaborativo y formativo entre iguales mediante sus roles de impacto (Ver figura 1), los cuales están asociados en temáticas de mayor relevancia.

Figura 1: Roles grupo de líderes estudiantiles unicosta



Fuente: Bienestar Estudiantil, Universidad de la Costa

Ser parte de cualquiera de los roles descritos, inicia desde una *fase de convocatoria*, la cual se realiza a través de las redes sociales institucionales y de manera alterna, los integrantes ya vinculados al



grupo diseñan e implementan actividades de sensibilización de acuerdo con su rol, explicando ampliamente a la comunidad estudiantil quiénes son y su importancia dentro del contexto universitario.

Seguidamente, se lleva a cabo una *fase formativa* a través de módulos de aprendizaje correlacionados, que permite trabajar de la mano temáticas formativas y prácticas en alternancia, certificando 48 horas en el semestre como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Formaciones líderes estudiantiles unicosta

Unidad de Formación	Elemento de Competencia	Contenidos	Horas de Formación
MODULO FORMACIÓN EN LIDERAZGO	1: Demostrar en la práctica de su rol Líder Unicosta, características que impacten positivamente en sus pares, promoviendo el apoyo entre iguales, estilos de vida saludable, comunicación asertiva e identificación de objetivos personales que influyan en su formación integral, permanencia y graduación estudiantil.	Entrenamiento en Liderazgo transformacional y de servicio	17
MODULO ENTRENAMIENTO EN COMPETENCIAS ORALES	2: Fortalecer las habilidades personales del estudiante contribuyendo en su identificación de líder Unicosta y apropiando desde su rol, temáticas que impacten en la formación integral entre sus pares.	Entrenamiento en Competencias Orales	10
MODULO FORMACIÓN EN ROL	III: Contribuir al diseño y desarrollo de actividades que faciliten la adaptación de jóvenes a la vida universitaria, la construcción de redes de apoyo estudiantil y la divulgación y apropiación de temáticas relevantes entre jóvenes universitarios	Formación de Rol: Promotores de salud mental, Mentores, Gestores de Convivencia y Líderes de inclusión y equidad de género	9
MODULO REVISIÓN DE OVAS (Objetos virtuales de aprendizaje)	IV: Revisión de Objetos virtuales de aprendizaje	Revisión de Objetos virtuales de aprendizaje según su rol de inscripción: Rol Gestor de Convivencia: Competencias comunicativas, Valora tu valor, resolución de conflictos, habilidades sociales, Rol Equidad de género e inclusión: Competencias comunicativas, valora tu valor, Vive Unicosta diversa Rol Promotores de salud mental: Competencias comunicativas, educación emocional, motivación Rol Mentor: Competencias comunicativas y Formación del Ministerio	10



Unidad de Formación	Elemento de Competencia	Contenidos	Horas de Formación
MODULO FORMACIÓN PRIMEROS AUXILIOS BÁSICOS	V: EN	Fomentar en los líderes acciones operativas y preventivas en atención en primeros auxilios básicos	2
TOTAL DE HORAS FORMATIVAS			48

Fuente: Bienestar Estudiantil, Universidad de la Costa

La certificación como Líder Estudiantil UniCosta se realiza a través de una Ceremonia conmemorativa que permite presentar oficialmente la conformación del grupo (Ver tabla 2), así como presentar por rol las actividades de impacto que realizaran en el semestre siguiente y fortalecimiento continuo de sus competencias personales; asimismo, se otorga una insignia digital y se exaltan las funciones que desempeñarán y su vinculación en las diferentes estrategias de acompañamiento PASPE.

Tabla 2. Conformación del grupo de líderes estudiantiles unicosta

Roles	Cantidad de Estudiantes
Gestores en convivencia	12
Rol Inclusión y equidad de género	28
Rol Salud Mental	46
Mentores	49
Total	135

Fuente: Bienestar Estudiantil, Universidad de la Costa

3. Resultados

Desde su implementación, el grupo de Líderes Estudiantiles Unicosta han diseñado e implementado espacios de aprendizaje, reconocimiento y sensibilización de temáticas asociadas a sus roles de impacto; entre los cuales encontramos conmemoración de fechas representativas en salud mental, equidad de género, sensibilización y reconocimiento del dialogo en las relaciones interpersonales y la influencia que puede generarse con el otro (a) desde la universidad, actividades de identificación y deconstrucción de estereotipos de género, así como espacios de “*break emocional*” donde se abordan temáticas de salud mental, proyecto de vida, crisis de carrera e integración y adaptación a la vida universitaria desde de un discurso de par a par en espacios de convivencia como cafeterías, plazoletas y salones.

Las diferentes actividades realizadas desde los 4 roles han logrado una participación constante de estudiantes a la fecha (Ver tabla 3), lo cual contribuye con los objetivos misionales de la Institución y refuerza la premisa de impacto del programa PASPE al vincular a los estudiantes en actividades que favorezcan el establecimiento de redes de apoyo e incidan positivamente en las tasas de deserción (Fragozo & Villarreal, 2018).



Tabla 3. Participación de estudiantes en actividades del grupo de líderes estudiantiles unicosta

Roles	Participación de estudiantes
Rol Inclusión y equidad de género	900
Rol Salud Mental	794
Mentores	661
Gestores en convivencia	400
Total a corte Septiembre 2022	2755

Fuente: Bienestar Estudiantil, Universidad de la Costa

Sumado a lo anterior, se realizan encuentros de fortalecimiento de rol lo que permite una formación continua, revisión y ajuste de futuras actividades de impacto; por ejemplo, como acción de mejora e innovación constante en las estrategias de PASPE, en el 2022-II el grupo de Líderes Estudiantiles Unicosta diseñaron e implementaron las actividades a realizar en la Jornada de Inducción y Bienvenida, un espacio creado de estudiante para estudiante, dónde a través de actividades vivenciales los decanos, directores de programa y docentes, resaltaron el perfil profesional mediante ejercicios prácticos que fortalecieran su elección y les proyectara profesionalmente. Asimismo, llevaron a cabo un recorrido multipropósito, dónde presentaron las instalaciones de la Institución y los diferentes servicios que el Programa de acompañamiento PASPE les ofrece mediante ejercicios de sensibilización en el reconocimiento de emociones, identificación de diversidad en el campus, aspectos relevantes en el discurso y como influye en las relaciones interpersonales, actividades asociadas a la lógica matemática, lectura crítica e identificación de sus opciones de grado, lo cual permitió impactar significativamente a más de 600 estudiantes nuevo ingreso en su proceso de adaptación e integración y evaluar en un 99% el grado de satisfacción y en un 97% la percepción de contribución en su integración a la institución mediante encuestas de satisfacción reglamentadas según la cultura de calidad que tiene la Universidad de la Costa y que se encuentra certificada bajo la norma ISO 9000-1.

En consecuencia a los resultados e impacto obtenido con el grupo de Líderes Estudiantiles UniCosta, se ha logrado la permanencia de los integrantes del grupo de liderazgo, incentivando además, el sentido pertenencia y la co-creación de estrategias; lo cual permitió fuera reconocido en el Libro de “Fortalecimiento de Estrategias de Bienestar Universitario y de Permanencia en Educación Superior” del MEN (2021) como una buena práctica replicable, lo que llevó a ser presentado a nivel nacional en el encuentro de estas estrategias.

4. Conclusiones

Por todo lo anterior, la implementación del grupo de Líderes Estudiantiles Unicosta es una estrategia de co-creación que articulado al programa de permanencia PASPE, ha favorecido el establecimiento de redes, adaptación a la vida universitaria y el abordaje de temáticas relevantes entre pares; así como contribución al diseño de estrategias que contribuyan en la formación integral, el mejoramiento de la calidad de vida, permanencia y graduación estudiantil desde sus roles de impacto: Promotores de salud mental, gestores de convivencia, líderes de inclusión y equidad de género y mentores.



Adicionalmente, el grupo ha favorecido el rediseño de estrategias ya implementadas desde PASPE, lo cual impacta en la forma en la que se divulgan, realizan y se hace [cubrimiento en redes sociales](#) institucionales sobre las actividades, aportando particularmente en que la valoración de la Jornada de Inducción de estudiantes nuevo ingreso sea de un 99% del grado de satisfacción y en un 97% la percepción de contribución en su integración a la institución mediante encuestas de satisfacción reglamentadas según la cultura de calidad que tiene la Universidad de la Costa y que se encuentra certificada bajo la norma ISO 9000-1.

De esta manera, se ha fomentado en contextos educativos, la integración del 20% de la comunidad estudiantil en estrategias de desarrollo humano, lo cual implica que el líder sea visto como un apoyo y orientador de los seguidores (Fernet, citado por Pedraja Rejas, Liliana; Araneda, Carmen & Col, 2018). Asimismo, es menester resaltar que el grupo se caracteriza por estimular entre sus compañeros (as) la implementación de mecanismos de resolución armónica de conflictos, propiciar conversaciones de valor y favorecer la comunicación asertiva, así como en su fortalecimiento personal (Ser su mejor versión) y con ello contribuir en la adaptación de sus compañeros y compañeras (Establecimiento de red de apoyo).

Referencias

- Abreu Cervantes, Arleen, & Téllez Cabrera, Maritza Yuliet. (2018). Líderes universitarios y protagonismo estudiantil. Caso Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey. Humanidades Médicas, 18(3), 504-520. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202018000300504&lng=es&tlng=es.
- 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. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2662>
- Fragozo Torres, Zoley y Villarreal Jimenez, Marla. "Programa De Acompañamiento Y Seguimiento Para La Pertenencia Y Graduación Estudiantil, Paspe". Congresos CLABES. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2026>
- Mendoza Torres, Martha Ruth, y Ortiz Riaga, Carolina, y "El Liderazgo Transformacional Dimensiones, e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas". Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión , vol. XIV, n. 1, 2006, págs. 118-134. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90900107>
- Pareja Fernández de la Reguera, José Antonio, y López Núñez, Juan Antonio, y El Homrani, Mohammed, y Lorenzo Martín, Rocío, y "El liderazgo en los estudiantes universitarios: una fructífera línea de investigación". EDUCAR , vol. 48, núm. 1, 2012, págs. 91-119. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130838006>
- Pedraja-Rejas, Liliana; Araneda-Guirriman, Carmen; Bernasconi, Andrés; Viancos, Patricio Liderazgo, cultura académica y calidad de las universidades: aproximación conceptual y relaciones Revista Venezolana de Gerencia, vol. Esp, núm. 1, 2018. ISSN: 1315-9984. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/290/29062781011/29062781011.pdf>

2022



MECANISMO DE PRIORIZACIÓN PARA FOCALIZAR EL ACOMPÑAMIENTO EN CARRERAS DE PREGRADO Y SU CONTRIBUCIÓN A LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

*Silvia Catalina Oñate Cheuqueo, Universidad de La Frontera, silvia.onate@ufrontera.cl
Gabriela Isidora Pedrals Pinochet, Universidad de La Frontera, gabriela.pedrals@ufrontera.cl*

Resumen.

Durante los últimos años, las instituciones de educación superior han definido mecanismos que permiten detectar y responder oportunamente a las diversas necesidades de las y los estudiantes desde su ingreso, dentro de las cuales aquellas que se vinculan a la deserción estudiantil cobran relevancia. En este contexto, la Universidad de La Frontera, específicamente el Programa de Apoyo Académico al Estudiante UFRO (PAAU), el cual tiene como objetivo favorecer el rendimiento académico y adaptación universitaria de primer a tercer año, contribuye a la permanencia a través de estrategias de acompañamiento que abordan la progresión académica.

Frente a la necesidad de focalizar el acompañamiento en las carreras de Pregrado, se presenta en este trabajo el diseño e implementación de la primera etapa del mecanismo de priorización del PAAU, con el objetivo de evaluar la pertinencia de definir un grupo objetivo de estudiantes para priorizar el acompañamiento. Esta presentación contempla la exposición del análisis de los criterios iniciales de riesgo académico y de los resultados de permanencia semestral de los y las estudiantes prioritarios de primer año que participan del Programa.

La primera etapa del mecanismo pretende aportar a los indicadores institucionales a través de la definición de un grupo objetivo, considerando la caracterización de la cohorte de ingreso. Esta categoriza a las y los estudiantes de cada Facultad de acuerdo con puntajes estandarizados en Chile para el ingreso a la Educación Superior. Para determinar al grupo prioritario, se analizan los antecedentes académicos de las cohortes 2019 y 2020 y sus datos de permanencia de los tres primeros años en la Universidad. Esto permite evidenciar que el grupo que ingresa con antecedentes académicos bajo el promedio de su Facultad es aquel que al tercer año presenta menor porcentaje de permanencia.

Una vez determinado el grupo prioritario de estudiantes, se presentan los hitos clave del acompañamiento, donde es fundamental el apoyo del Programa a la gestión de cada carrera. Se planifican estrategias en conjunto, las cuales buscan aumentar la participación en el acompañamiento, y con ello, impactar positivamente en la permanencia. Para evaluar este impacto se analizan los resultados de permanencia de participantes y no participantes, obteniendo como resultado un 85% de retención en los y las estudiantes prioritarios que participaron, en contraste con un 70% de retención de los y las estudiantes del mismo grupo prioritario que no participaron durante el semestre.

En conclusión, se vuelve relevante fortalecer el mecanismo de priorización para aumentar el impacto del acompañamiento, focalizado en estudiantes prioritarios. Se proyecta una segunda etapa, en la cual



se espera definir criterios para dirigir apoyos a estudiantes de curso superior y luego, una tercera etapa que permita analizar los indicadores por Facultad para definir un grupo objetivo de carreras.

Palabras Claves: Estudiantes Prioritarios, Apoyo a Gestión de Carreras, Seguimiento de Participación y Permanencia.

1. Introducción

En los últimos años se ha vivido el proceso de masificación de la educación superior, lo que obliga a evaluar su funcionamiento para orientar los esfuerzos a una formación de calidad y acorde a las necesidades del desarrollo nacional (Jiménez, et al., 2011). El año 2021 se presenta un aumento de la matrícula de primer año de 3,7%, con respecto al año anterior, contando con 1.204.414 estudiantes en educación superior, la cifra más alta de que se tiene registro (SIES, 2021). Esto ha llevado a las instituciones a definir mecanismos que permitan detectar y abordar oportunamente las necesidades del estudiantado, respondiendo con ello a la deserción estudiantil. Los Sistemas de Alerta Temprana son un ejemplo de iniciativas que consideran el compromiso de la institución por implementar estructuras organizacionales y prácticas multidimensionales que involucren a sus principales actores para dar respuesta a la problemática planteada (Donoso-Díaz, et al., 2018).

En este contexto, el año 2008 la Universidad de La Frontera crea el Programa de Apoyo Académico al Estudiante UFRO (PAAU) con el objetivo de planificar estrategias en torno a la nivelación académica y apoyo a la retención, con foco en primer año. Desde ese año a la fecha, el Programa ha adecuado sus dispositivos de apoyo al contexto de la región y el país, transitando hacia un acompañamiento cada vez más integral. El año 2016 se incorpora para ello el eje psicoeducativo, y luego el año 2017 el PAAU se articula con el Acompañamiento en Educación Superior (AES) del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE).

El PAAU plantea la necesidad de diseñar e implementar un mecanismo de priorización debido a la heterogeneidad y presencia de grupos de estudiantes que presentan resultados deficientes en relación a los indicadores institucionales. Frente a esto la Vicerrectoría de Pregrado-UFRO (2022) presenta algunos datos vinculados a la permanencia. A nivel general, la retención de los estudiantes disminuye al tercer año. La cohorte 2021 cuenta con un 84% de retención en su primer año, a diferencia de la cohorte 2019 que al tercer año presenta un 71% de retención. Por otra parte, comparando los resultados de todas las facultades, los indicadores son más desfavorables en la Facultad de Ingeniería y Ciencias, donde las cohortes 2017 y 2018 presentan un 50% y 57% de retención respectivamente.

Dentro del análisis realizado para identificar razones de abandono, Barbosa, et al. (2021) plantean Semáforos de Alertas que se componen de cinco dimensiones y sus respectivas temáticas y niveles de riesgo. Cabe destacar desde esta propuesta la dimensión académica y la dimensión de vida universitaria y ciudad. Este mecanismo permite actuar de forma oportuna para prevenir la deserción o fracaso académico y proponer intervenciones remediales al momento del reporte.

Frente a la necesidad de focalizar el acompañamiento en las carreras de Pregrado de la Universidad de La Frontera, se propone buscar estrategias que permitan identificar criterios iniciales para delimitar un grupo prioritario de estudiantes según riesgo académico. Este mecanismo de priorización fue diseñado, y en su primera etapa pretende definir un grupo objetivo y planificar un acompañamiento que responda a sus necesidades, pues la evidencia confirma que las instituciones con mejores tasas de retención son las que conocen los intereses y características de sus estudiantes. Además de esto



último, es relevante abordar la progresión académica en articulación con actores de la institución, rendir cuentas mutuamente, reportar continuamente los beneficios para la organización, contar con un sistema de información y procesamientos de datos que se adapte al cambio y tomar decisiones de manera oportuna e informada (Donoso-Díaz, et al., 2018).

A continuación, se presenta el trabajo realizado en la Universidad de La Frontera con estudiantes de la cohorte de ingreso. Si bien el PAAU acompaña a estudiantes de primer a tercer año, en este escrito se mencionan los criterios de riesgo que permiten priorizar el acompañamiento en primer año y en articulación con las Direcciones de Carrera.

2. Procedimiento para la priorización de estudiantes

En concreto, este estudio utiliza una metodología de carácter cuantitativa, basada en análisis estadísticos, de tipo descriptivo y bivariado, donde se consideran bases de datos académicas correspondiente a fuentes secundarias.

Para realizar este análisis se considera la caracterización de estudiantes de la Universidad de La Frontera, contemplando antecedentes académicos de cada uno, previo a su ingreso a la educación superior. Además, se observan los resultados académicos, específicamente el estado académico por estudiante, extraídos de la plataforma institucional Dirección de Carreras (ASIGNA).

El grupo de estudio son los estudiantes matriculados en las carreras de Pregrado de la Universidad de La Frontera, cohorte de ingreso 2019 y 2020. Se plantea en este análisis el supuesto de que la tasa de retención de los estudiantes categorizados como prioritarios es menor que la retención del resto de estudiantes de la misma cohorte.

Las variables consideradas para el estudio son las siguientes:

Puntaje Ranking⁵⁰: Puntaje que se asigna a cada estudiante para postular a la Educación Superior, y que considera su promedio de notas en Enseñanza Media en relación a los resultados de su contexto educativo.

Puntaje Prueba de Selección Universitaria o Prueba de Transición Universitaria⁵¹: Puntaje que se asigna a cada estudiante para postular a la Educación Superior, y que considera el promedio entre los resultados de la prueba de lenguaje y matemática que se rinde cada año.

Retención Estudiantil: Porcentaje de estudiantes que se mantienen activos en la institución, en relación al total de matriculados el mismo año de ingreso. En términos de este estudio, se analiza la cohorte 2019 y 2020, específicamente su retención en tres años consecutivos.

2.1 Definición de puntos de corte por Facultad para Puntaje PSU/PDT y Puntaje Ranking

A partir del informe realizado por la Vicerrectoría de Pregrado (2019) denominado “Contribución a la caracterización de estudiantes”, la Universidad de La Frontera categoriza a la cohorte de ingreso,

⁵⁰ Este puntaje lo define año a año el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE).

⁵¹ Este puntaje lo define año a año el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE).



clasificando a los y las estudiantes de acuerdo a su Puntaje Ranking y Puntaje PSU/PDT, puntuación estandarizados en Chile para ingresar a la Educación Superior.

De esta manera, se generan cuatro cuadrantes según las condiciones previas al ingreso de los y las estudiantes a la Universidad. Se calcula para cada Facultad el promedio de cada variable (Puntaje Ranking y Puntaje PSU/PDT) según los resultados de los y las estudiantes que forman parte de ella. Y luego se distribuye a cada estudiante en uno de los cuatro cuadrantes (C1, C2, C3 y C4), según su puntaje (Fig.1):

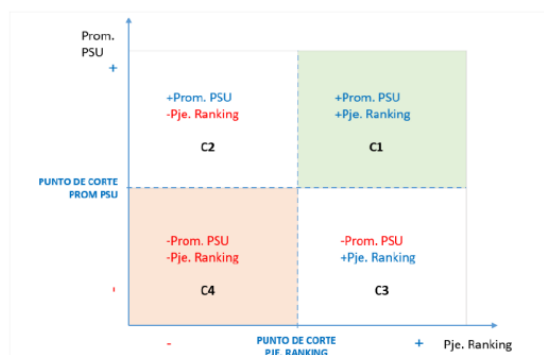
C1: Puntaje Ranking y Puntaje PSU/PDT sobre el promedio de la Facultad respectiva.

C2: Puntaje PSU/PDT sobre el promedio de la Facultad y Puntaje Ranking bajo el promedio de la Facultad respectiva.

C3: Puntaje PSU/PDT bajo el promedio de la Facultad y Puntaje Ranking sobre el promedio de la Facultad respectiva.

C4: Puntaje Ranking y Puntaje PSU/PDT bajo el promedio de la Facultad respectiva.

Figura 1.Distribución de cuadrantes según criterios de ingreso a la Universidad



Fuente: Vicerrectoría de Pregrado (2019) Universidad de La Frontera

2.2 Análisis de datos y resultados

Los datos analizados en este estudio contemplan las cohortes de ingreso 2019 y 2020, donde se observa la evolución de retención académica de primer a tercer año de cada cuadrante. Los matriculados para estas cohortes fueron de un total de 2301 y 2222, respectivamente. A considerar, que estos datos se analizan en contexto presencial y educación a distancia.

A nivel institucional, la retención al tercer año para las cohortes analizadas es sobre el 60%, presentando variaciones según cohortes de análisis (Gráfico 1 y 2). Y al comparar los cuadrantes se evidencia que al tercer año los estudiantes categorizados en el cuadrante C4 tienen una mayor tasa de deserción que el cuadrante C1. En el caso del cuadrante C1, existe una diferencia de 22 y 15 puntos porcentuales sobre el cuadrante C4, entre la cohorte 2020 y 2019, respectivamente.

A continuación, se observa la evolución de retención según categoría:



Gráfico 1. Análisis evolución de cohorte de ingreso 2020 comparado por cuadrante

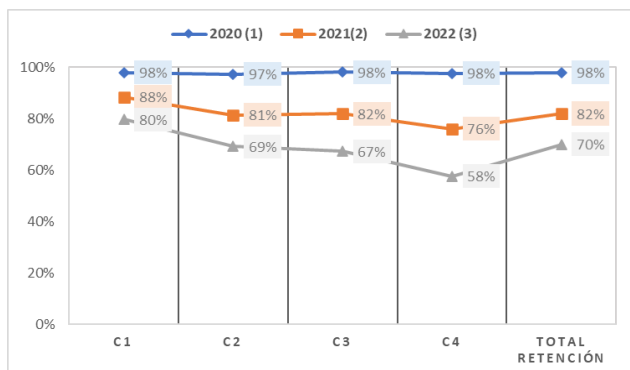
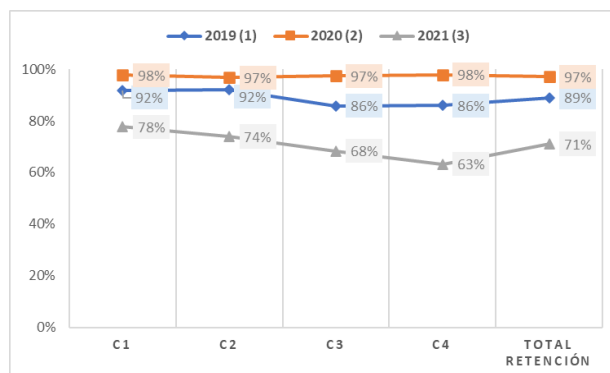


Gráfico 2. Análisis evolución de cohorte de ingreso 2019 comparado por cuadrante



Fuente: Elaboración propia, en base a estado académico institucional.

Los resultados obtenidos muestran que en las dos cohortes de análisis el cuadrante C4 es un grupo principal para priorizar en el acompañamiento. Además, en términos de retención este grupo comienza a bajar su tasa de permanencia durante el segundo y tercer año académico, a excepción del año 2020, donde los resultados son similares entre cuadrantes.

En definitiva, la trayectoria educativa del estudiante previo a su ingreso a la educación superior constituye un factor que incide en la permanencia. El cuadrante C4, cuyos resultados académicos antes del ingreso a la institución eran más desfavorables, se encuentran en una situación de vulnerabilidad académica en los primeros años y es pertinente focalizar el acompañamiento.

3. Propuesta de apoyo a la gestión de las carreras de Pregrado

El PAAU plantea como uno de sus objetivos fortalecer la gestión de las carreras en el ámbito del acompañamiento estudiantil, con énfasis en el monitoreo y seguimiento de resultados académicos. Frente a este objetivo, se considera el mecanismo para priorizar el acompañamiento, planificando hitos clave que aporten a los indicadores institucionales como la permanencia.

Para efectos de esta experiencia, se ejemplifica con las acciones implementadas en la Facultad de Ingeniería y Ciencias, la cual presenta mayor número de estudiantes del cuadrante C4 (en la cohorte 2022 ingresaron a esta Facultad 173 estudiantes C4). El plan estratégico involucra a los Directores de Carrera, con los cuales se busca diseñar estrategias que sean pertinentes.

El primer hito relevante se realiza al momento de la **matrícula**, donde se asigna a cada estudiante prioritario un tutor guía. Este cargo lo cumplen estudiantes de curso superior que buscan favorecer el proceso de adaptación en primer año y acompañarle en distintas dimensiones de la vida universitaria. El tutor guía realiza su primer contacto durante el primer mes, y luego, cada mes envían un reporte de las actividades realizadas con el fin de detectar alertas de manera oportuna. Desde el programa se envían lineamientos generales para el acompañamiento, además de facilitar canales para resolver consultas y formarse en el proceso.



Un segundo momento, comprende el **envío de la caracterización** del estudiantado a cada Dirección de Carrera, con el correspondiente grupo prioritario. A partir de esto se les solicita una reunión para diseñar el plan de acompañamiento por carrera, el cual contempla dispositivos desde el eje académico y psicoeducativo del Programa. Luego en el **hito intermedio de seguimiento** se detecta dentro del grupo prioritario a aquellos estudiantes que se encuentren críticos según ciertos indicadores. Por un lado, la cantidad de notas deficientes⁵² que presentan luego de las primeras evaluaciones, y por otro, la participación en las distintas estrategias del PAAU. A partir de la identificación de estudiantes críticos, se contacta personalmente vía telefónica para reforzar la invitación a los apoyos, derivar y detectar otras necesidades que podrían no estar contempladas.

A partir del hito anterior se coordinan **reuniones de proceso** con las Direcciones de Carrera para analizar resultados de participación, rendimiento académico y permanencia y evaluar las estrategias implementadas en primer año. Esto se realiza tanto de manera intermedia como en el cierre del semestre, calzando estas fechas con momentos clave del calendario. Con lo anterior, se planifican acciones con el fin de fortalecer los procesos de acompañamiento y la gestión de la carrera, por ejemplo, reuniones de los y las estudiantes con su Director/a, talleres de adaptación, encuentros entre tutores guía y tutorados, apoyos a las asignaturas críticas, entre otros.

4. Conclusiones

4.1 Contribución del mecanismo de priorización al acompañamiento estudiantil

La primera etapa del mecanismo de priorización contribuye a los procesos de acreditación y asignación de recursos como una iniciativa tendiente a identificar anticipadamente el riesgo de deserción estudiantil con el objetivo de adoptar las acciones para reducir el fracaso estudiantil (Donoso-Díaz, et al., 2018). La experiencia relatada permite responder de manera pertinente y oportuna a las necesidades de los estudiantes a través de hitos clave donde se articula el Programa con cada Dirección de Carrera.

Cortés, et al. (2011) expone que, para una cohorte típica, la mayor deserción se presenta durante los primeros semestres, por lo que se vuelve fundamental el acompañamiento en la etapa inicial. En la Universidad de La Frontera la caracterización permite contactar al estudiante prioritario de manera oportuna y esto se debe a que los antecedentes académicos son datos con los que el Programa cuenta previo a la matrícula. Con esta información, el PAAU se anticipa y planifica acciones de recepción.

Las estrategias implementadas desde el PAAU, sobre todo aquellas que se gestan desde la articulación entre el Programa y las Direcciones de Carrera, permiten tener un mayor alcance de los dispositivos de apoyo. Con ello, se destacan los datos de permanencia de aquellos estudiantes que participan del acompañamiento (85%), en contraste con aquellos que no lo hacen (70%). Dentro del mismo cuadrante C4 se puede observar que aquellos estudiantes que participan presentan más alto porcentaje de permanencia durante su primer semestre 2022 en la Universidad (Tabla 1).

⁵² En Chile la escala de notas es de 1 a 7, y se consideran como críticas las notas inferiores a 4.



Tabla 1. Resultados del acompañamiento. Permanencia de estudiantes C4 de la Facultad de Ingeniería y Ciencias.

Estudiantes Cohorte 2022	C4	Participa	No Participa	Total
Inicio Semestre		153	20	173
Final Semestre		130	14	144
% de Permanencia		85%	70%	83%

Fuente: elaboración propia en base a resultados de participación

Otro punto importante de mencionar es que las Direcciones de Carrera valoran los insumos entregados desde el Programa para una toma de decisiones informada y acorde a las necesidades del estudiantado. Un 90% está de acuerdo o muy de acuerdo con que las caracterizaciones de la cohorte de ingreso le permiten conocer al estudiantado y planificar acciones a partir de ellas (DIFEM, 2022).

4.2 Proyección del mecanismo de priorización en la Universidad de La Frontera

Frente a lo presentado en este trabajo, cabe agregar la importancia de que la Universidad cuente con sistemas que entreguen información pertinente y oportuna, además de establecer acciones que permitan prevenir la deserción a través de diversas estrategias. En este sentido, el mecanismo presentado proyecta para sus próximas etapas profundizar en las siguientes “dimensiones”. Por una parte, analizar asignaturas prioritarias y definir criterios para aportar a estas desde el Programa. Además de generar una propuesta que permita definir carreras prioritarias dentro de cada facultad.

Por último, como el grupo objetivo del PAAU se ha ampliado de primer a tercer año, se busca diseñar una segunda etapa del mecanismo, en la cual se definan criterios vinculados al desempeño académico de estudiantes de curso superior para evitar la reprobación y deserción en segundo y tercer año. Este desafío es avalado por Casanova, et al. (2021) que plantea como central el monitoreo de la trayectoria universitaria del estudiante a través del análisis de datos que surge del proceso educativo, fundamentalmente las notas. Y también lo respaldan Navarrete, et al. (2013), quienes presentan en resultados, que los estudiantes tienen menos probabilidades de desertar en la medida que aumenta el nivel curricular y se vinculan vocacionalmente con su carrera.

Referencias

- Barbosa Gómez, F., Eslava Rivera, C., Jimeno Méndez, S., Martán Mantilla, S., & Sandoval Forero, 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>
- Casanova Cruz, D., Miranda Díaz, C., Yáñez Corvalán, A. M. (2021). Sistema de alerta temprana: Centinela, una experiencia para la retención estudiantil en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. *Calidad en la educación*, (55), 156-174. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1056>
- Cortés, H., Gallego, L. & Rodríguez N., G (2011). La Facultad de Ingeniería hoy: una aproximación hacia la construcción de indicadores académicos. *Ingeniería e Investigación*, 31 (1), 74-90. [fecha de Consulta 13 de Septiembre de 2022]. ISSN: 0120-5609. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64322341004>

2022



Dirección de Formación Integral y Empleabilidad (2022). Presentación resultados encuesta de satisfacción directores de carrera primer semestre 2022. Universidad de La Frontera

Donoso-Díaz, S., Iturrieta, T. N., & Traverso, G. D. (2018). Sistemas de Alerta Temprana para estudiantes en riesgo de abandono de la Educación Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 944–967. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601494>

Jiménez, M., Lagos, F., & Durán, F. (2011). *Propuestas para la Educación Superior: Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*. Santiago: Aequalis/INACAP.

Navarrete, S., Candia, R., & Puchi, R. (2013). Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Calidad en la educación*, (39), 43-80. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200003>

SIES, Sistema de Información de Educación Superior. (2021). *Informe 2021. Matrícula en Educación Superior*. Subsecretaría de Educación Superior. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/06/Matricula-en-Educacion-Superior_2021_SIES.pdf

Universidad de La Frontera (9 de septiembre del 2022). *Pregrado en Cifras [informe]*. Recuperado de Presentación de PowerPoint (ufro.cl)

Vicerrectoría de Pregrado. (2022). *Informe estudio de deserción de pregrado 2022*. Universidad de La Frontera. Recuperado de Informe estudio de deserción de pregrado › P5. Percepción hacia la Institución (google.com)

Vicerrectoría de Pregrado. (2022). *Boletín Institucional de pregrado UFRO primer semestre*. Recuperado de http://pregrado.ufro.cl/images/URL2021/URL2022/Boletin_de_Pregrado_PrimerSemestre-2022.pdf

Vicerrectoría de Pregrado (2019). *Contribución a la caracterización de estudiantes*. Universidad de La Frontera.

2022



MENTORIA ENTRE PARES: PERCEPÇÕES DE INGRESSANTES, MENTORES E TUTORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Marilda Aparecida Dantas Graciola, UNICAMP, marildag@sae.unicamp.br
Soely Aparecida Jorge Polydoro, UNICAMP, polydoro@unicamp.br
Adriane Martins Soares Pelissoni, UNICAMP, adriane@sae.unicamp.br
Juliana Barbosa Consonni, UNICAMP, jucons@sae.unicamp.br
Ligiane Regina Coelho, UNICAMP, ligiane@unicamp.br

Resumo.

O ingresso no ensino superior pode ser um momento de grande satisfação e de desafios aos estudantes calouros, o que requer uma atenção institucional de apoio ao processo de adaptação. Como parte de iniciativas institucionais de apoio ao estudante ingressante, o objetivo deste trabalho é apresentar um programa de mentoria entre pares implementado em uma universidade pública do interior de São Paulo e descrever as percepções dos participantes sobre o mesmo. A organização do programa foi realizada por uma equipe técnica (docentes, funcionários e estudantes) da Pró-Reitoria de Graduação. O programa foi desenvolvido no primeiro semestre de 2021 em formato remoto, com o objetivo de favorecer a integração, a boa convivência e contribuir para a adaptação acadêmica dos estudantes ingressantes a partir de um melhor acolhimento à universidade. A participação foi voluntária e envolveu diferentes grupos nos respectivos papéis: os estudantes ingressantes, denominados “mentorados”, foram acompanhados por um estudante veterano de seu respectivo curso, o “mentor”. Os estudantes mentores foram orientados por um docente também do seu curso, denominado de “tutore”. Os grupos se organizaram para estabelecer uma relação de reciprocidade oferecendo informações sobre a vida acadêmica e pontos de apoio aos ingressantes, bem como esclarecendo dúvidas sobre os cursos. As reuniões ocorreram de modo remoto, conforme a disponibilidade dos envolvidos. Em média, cada mentor teve um grupo de 5 a 10 mentorandos, e cada tutor coordenou grupos de 1 a 5 mentores. A avaliação ocorreu no término do referido semestre objetivando levantar informações relevantes para o aprimoramento das próximas edições. Foi realizado um levantamento da percepção dos(as) participantes, por meio de questionários aplicados de modo online. Responderam ao questionário: dos 1996 ingressantes mentorados, 228 (11,6%); dos 554 mentores, 162 (29,2%); e dos 125 tutores, 71 (56,8%). O questionário também foi enviado para todos os ingressantes de 2021, visando identificar motivos da não participação no programa, sendo que 285 estudantes o responderam. Como parte dos resultados, os ingressantes mentorados indicaram contribuição para a compreender a universidade e o curso, e para a ampliar o senso de pertencimento aos mesmos. Destacaram satisfação com a disponibilidade do mentor, com a orientação recebida e com a empatia dos colegas, e as dificuldades foram a falta de tempo para participar das reuniões, limites na formação de vínculo no ambiente virtual, adversidades em conciliar estudos e mentoria. A avaliação dos mentores indicou que o programa contribuiu para a própria compreensão do curso e da universidade, para refletirem sobre as dificuldades vividas na transição para o ensino superior, no desenvolvimento de empatia e no estabelecimento de novas amizades. As dificuldades relatadas pelos mentores referem-se ao agendamento das reuniões virtuais, desinteresse de alguns ingressantes,

2022



limites na formação de vínculo no ambiente virtual. As sugestões de melhoria indicadas pelos mentores foram: melhor definição das atribuições dos envolvidos no programa, maior divulgação do programa e orientação sobre estratégias de comunicação. Para os tutores, a contribuição foi de reflexões sobre as dificuldades dos ingressantes na graduação, fortalecimento da própria empatia, satisfação com a proximidade com os estudantes. Não ter conhecimento do programa no primeiro semestre, não ter tempo suficiente, ou falta de interesse foram os principais motivos dos ingressantes para não aderirem à Mentoria. Constatou-se que o programa proporcionou um espaço institucionalizado de acolhimento e troca de informações, reconhecido pelos participantes, e que favoreceu o suporte diante dos desafios presentes no primeiro ano associados à evasão. O Programa também necessita de ajustes, com destaque para: maior divulgação para ampliar o conhecimento sobre as atividades, melhor definição sobre os papéis dos envolvidos, apoio e organização para o contato entre os envolvidos e adaptação para o formato presencial.

Palavras-chave: Programa de Mentoria, Avaliação, Universidade.

1. Introdução.

O ingresso no ensino superior é uma mudança importante na vida dos estudantes que os impacta de diferentes formas. A universidade é um espaço de muitas possibilidades e exigências que implicam no modo como o estudante estuda, nos espaços físicos da instituição, nas novas relações sociais que se constroem, no aspecto emocional e no desenvolvimento e fortalecimento da identidade profissional. É esperado que os estudantes vivenciem um processo de integração ao contexto universitário, principalmente durante o primeiro ano, por se depararem com esses novos desafios (Almeida, 2003; Ambiel, 2020; Teixeira, et al., 2008). Esse período de transição para o ensino superior, por envolver grandes mudanças, pode ser considerado muito desafiador para os estudantes. As dificuldades de adaptação neste processo podem acarretar em baixo desempenho acadêmico e mesmo a evasão do curso (McMillan, 2013).

Diante deste cenário, algumas iniciativas institucionais são requeridas para apoiar o estudante na sua permanência estudantil (Santos, 2021). Programas de mentoria entre pares, voltados a estudantes ingressantes, são uma das possibilidades desenvolvidas por instituições de ensino superior, com o intuito de favorecer sua integração à universidade e a permanência acadêmica (García-Ros et al., 2018).

O objetivo deste trabalho é apresentar um programa de mentoria entre pares implementado em uma universidade pública localizada no interior de São Paulo, a UNICAMP e por meio de um estudo documental, descrever as percepções dos participantes sobre o mesmo por meio da avaliação realizada. Trata-se de uma instituição com três *campi* localizados na mesma região metropolitana, que atende anualmente em torno de 3.400 ingressantes, em um conjunto de aproximadamente 21 mil estudantes matriculados na graduação. Os 65 cursos são de diferentes áreas do conhecimento e contemplam as Ciências Humanas; Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra; e Artes (Anuário estatístico, 2021).

O Programa de Mentoria da Unicamp (PMU) foi inicialmente proposto como experiência piloto em 2020 pela Pró-Reitoria de Graduação da universidade, com o objetivo de favorecer a integração à Universidade, contribuir para a permanência estudantil e o sucesso acadêmico dos ingressantes, bem como, ampliar o engajamento à vida acadêmica dos estudantes veteranos. Seu delineamento envolve

2022



a participação de diferentes grupos com seus respectivos papéis, a saber: um grupo de estudantes ingressantes, denominados “mentorados”, são acompanhados por um estudante veterano de seu respectivo curso, o “mentor”, os quais são orientados por docentes, denominados por “tutores”.

Dada esta estrutura e amplitude, a implantação do Programa contou com a cooperação entre docentes, funcionários, estudantes, coordenadores de curso, tendo o suporte institucional da Pró-Reitoria de Graduação e de seus órgãos de apoio e de desenvolvimento profissional, nomeadamente o setor de Orientação Educacional do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), o Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante (SAPPE) e o Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem ([EA]²). A tais órgãos foram delegadas a formação dos docentes tutores e veteranos mentores. Vale apontar que, de modo informal e não linear, já existia um processo de Mentoria organizado quase exclusivamente pelos próprios estudantes, o que de certa forma colaborou para a compreensão da proposta que foi então institucionalizada. A versão inicial do Programa de Mentoria da Universidade teve adesão de 472 mentores (estudantes veteranos) voluntários e 43 tutores (docentes). No entanto, com a suspensão das atividades presenciais em razão da pandemia COVID-19, a experiência piloto foi temporariamente suspensa, com exceção de alguns cursos que sustentaram sua realização no formato virtual. A experiência destes cursos foi favorável à realização do Programa na modalidade remota.

Após ajustes na proposta inicial, o Programa de Mentoria foi retomado no primeiro semestre de 2021, em formato *online* e sob coordenação da equipe do Setor de Orientação Educacional do SAE. Além dos objetivos anteriormente previstos, também foram adotadas as seguintes metas: promover um acolhimento próximo, mesmo que fisicamente distante; favorecer a convivência com a universidade e entre pares por meio de recursos tecnológicos; captar e encaminhar institucionalmente as necessidades e demandas dos estudantes. Considerando que o Programa havia sido suspenso no ano anterior, excepcionalmente, os estudantes ingressantes de 2020, com os de 2021, receberam o convite para participação como mentorados. A participação foi totalmente voluntária, mediante inscrição nos diferentes grupos que compõem a estrutura do Programa. Os grupos se organizaram para estabelecer uma relação de reciprocidade, oferecendo informações sobre a vida acadêmica e o funcionamento de diversos pontos de apoio aos estudantes, bem como esclarecendo dúvidas sobre as especificidades dos cursos.

Os benefícios esperados do programa se pautaram em: 1- promover o exercício da reciprocidade, imprescindível para uma convivência saudável; 2- promover a aprendizagem experiencial colaborativa entre estudantes de diferentes etapas de formação; 3- promover melhores habilidades de comunicação; 4- promover maior integração e bem-estar. Para mentorados e seus mentores, esperou-se observar: maior engajamento no contexto universitário; bom desempenho e sucesso acadêmico; maior desenvolvimento de competências acadêmicas e psicossociais. Para professores tutores esperou-se observar: promoção de ambiente empático e de acolhimento; maior compreensão das realidades apresentadas pelos estudantes; maior suporte no processo de ensino aprendizagem (PMU, 2021).

As reuniões ocorreram de modo remoto, síncrono e assíncrono, conforme a disponibilidade dos grupos envolvidos. Em geral, cada mentor coordenou um grupo de 5 a 10 mentorandos, e cada tutor atuou com grupos de 1 a 5 mentores, variando de cada curso e Instituto. No total, foram 2.675 participantes que colaboraram para o programa nos seus respectivos papéis.



2. Desenvolvimento e metodologia

O presente trabalho caracteriza-se por um estudo documental por meio do recorte de parte do questionário desenvolvido para avaliação das percepções dos participantes. Assim, com a pretensão de tornar o Programa de Mentoria uma prática institucional consolidada, dinâmica, flexível e adaptável, percebeu-se a necessidade de um acompanhamento estruturado e contínuo. Para tanto, com o objetivo de fomentar informações relevantes para o planejamento e adaptação das próximas edições, bem como avaliar a edição de 2021, após sua finalização foram levantadas as percepções dos(as) participantes, por meio do preenchimento de questionários específicos para cada público participante.

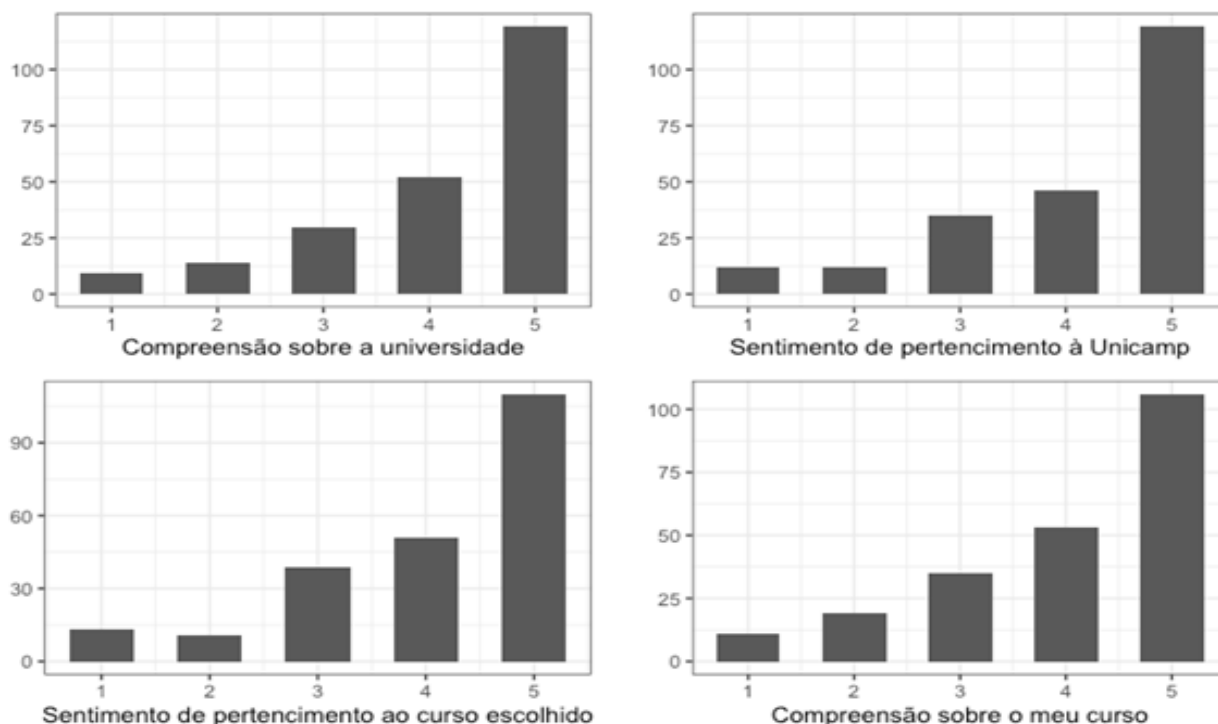
A elaboração dos instrumentos de avaliação foi realizada de modo coletivo pelas integrantes do Setor da Orientação Educacional do SAE e do grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Os tópicos elencados para a avaliação foram identificados a partir das características do próprio Programa e da literatura sobre o tema (Estevam et al., 2018; Souza, Reato & Belolli, 2020; Menezes et al., 2021). O questionário continha perguntas abertas e fechadas, no qual haviam seções de: caracterização dos participantes, de funcionamento do programa, sobre a contribuição para a vida acadêmica, dificuldades encontradas e sugestões/comentários gerais. Os questionários de avaliação foram disponibilizados pelo *Google Forms*, com *link* para acesso e convite enviado para o e-mail institucional dos participantes em meados do mês de julho de 2021. Um segundo convite de participação na avaliação foi enviado novamente em meados de agosto, isso para incentivar mais respondentes. Dos 1996 ingressantes mentorados, 228 (11,6%) responderam ao questionário; dos 554 mentores, 162 (29,2%) realizaram a avaliação e dos 125 tutores, 71 (56,8%) finalizaram o preenchimento dos instrumentos. O convite foi enviado a todos os ingressantes, dos quais, 285 não-participantes do Programa responderam, com a finalidade de identificar motivos da não participação.

3. Resultados

Os dados foram organizados em planilhas, mediante tabulação das respostas às questões fechadas e categorização das questões abertas. Parte dos resultados obtidos são apresentados na sequência, organizados conforme cada grupo de respondentes. Os ingressantes mentorados indicaram o quanto que o Programa contribuiu para seu processo de integração na universidade apontando de 1 a 5, sendo 5 a contribuição mais forte. Destacam-se os dados com maior pontuação para a compreensão sobre a universidade e sobre o curso, bem como para a ampliação do senso de pertencimento à escolha e ao curso (Figuras 1, 2, 3 e 4). Nas análises qualitativas, eles destacaram satisfação com o entusiasmo e a disponibilidade do mentor, com a orientação recebida e com a empatia dos colegas. As principais dificuldades relatadas pelos ingressantes foram: a falta de tempo para participar das reuniões, limites na formação de vínculo no ambiente virtual, periodicidade irregular dos encontros e dificuldades tecnológicas (equipamentos, internet etc).



Figura 1, 2, 3 e 4: Contribuição do PMU para os ingressantes mentorados



Fonte: elaboração própria, informações disponíveis no relatório técnico disponível na página da IES (2021)

Sobre o impacto da participação no PMU, os estudantes ingressantes indicaram dois aspectos centrais: acolhimento e vida acadêmica. Os comentários sobre o acolhimento abordam o sentir-se parte da universidade e o estabelecimento de vínculos emocionais com mentor (a) e colegas. Alguns apontam tais aspectos como fator decisivo na permanência no curso. Conforme o relato de um estudante: “Foi essencial para que eu me sentisse acolhida, pertencente ao curso e com a sensação de que havia um suporte com o qual poderia contar.” Quanto à vida acadêmica, os pontos levantados elencam o melhor entendimento do funcionamento de procedimentos acadêmicos, oportunidade de promover reflexões sobre o curso, apoio no enfrentamento do ensino remoto. Como exemplo desta categoria, seguem algumas respostas: “O programa foi fundamental para a minha compreensão sobre a instituição e processos como realização de matrícula, sistema de créditos etc...”; “Que bom que a minha mentora me ajudou fazer a inscrição/matricula para o 2 semestre de 2021. Foi muito importante para mim.”

A avaliação dos estudantes veteranos mentores, que também responderam o quanto que o programa contribuiu para seu processo de integração na universidade apontando de 1 a 5, sendo 5 a contribuição mais forte, indicou que o programa contribuiu para a sua própria compreensão do curso e da universidade, para a reflexão sobre as dificuldades vividas na transição para o ensino superior, para o desenvolvimento de empatia e para o estabelecimento de novas amizades, conforme esperado inicialmente na elaboração do programa (PMU, 2021). Os tópicos mais discutidos entre mentores e mentorados estão descritos na Tabela 1, vale mencionar que os estudantes poderiam escolher mais de uma alternativa de resposta. Esses tópicos de discussão indicam as principais necessidades e interesses dos estudantes ingressantes.



Tabela 1 - Tópicos mais discutidos entre mentores e mentorados

Repostas	f	%
Vida acadêmica (regimento, integralização, disciplinas, calendário, apoio PAD/PED etc)	55	20,4
Serviços e benefícios (refeições, saúde, apoio acadêmico/financeiro/jurídico, transporte etc...)	34	12,6
Stress, ansiedade, outros	30	11,2
Informações sobre o ensino remoto (ambiente virtual de aprendizagem e conteúdos de aula)	27	10
Apoio e explicações sobre conteúdo de disciplinas	21	7,8
Infraestrutura e funcionamento do campus	20	7,4
Informações de agenda (acadêmica, cultural, esportiva, extensão, estrutural etc)	19	7
Vínculos emocionais e rede de suporte	19	7
Encaminhamento para apoios especializados na universidade (SAE, SAPPE, CECOM, outros)	17	6,5
Infraestrutura ao redor do campus (moradia, alimentação, lazer, outros)	14	5,2
Acolhimento à diversidade	9	3,4
Não houve	4	1,5
Total*	269	100

Fonte: elaboração própria, informações disponíveis no relatório técnico disponível na página da IES (2021)

Sobre as dificuldades relatadas pelos estudantes mentores, foram indicados: o agendamento das reuniões virtuais, o desinteresse de alguns dos ingressantes e os limites para a formação de vínculo no ambiente virtual. As sugestões de melhoria foram: maior definição das atribuições do mentor e do tutor no Programa, ampliação nas formas de divulgação do mesmo para possibilitar maior adesão, orientação sobre estratégias de comunicação e de interação com mentorados, por exemplo: como melhor abordar os assuntos de interesse dos ingressantes. Vale lembrar que os encontros de formação tiveram como objetivo sensibilizar e orientar mentores e tutores sobre o processo de integração ao ensino superior.

Na avaliação dos professores tutores, os resultados indicaram que a Mentoria contribuiu para reflexões sobre as dificuldades e demandas dos ingressantes na graduação, fortalecimento da sua própria empatia e satisfação pela proximidade com os estudantes. Os docentes participantes demonstraram reconhecimento da importância e relevância do Programa, classificando-o como oportuno, inovador, o que fortalece a necessidade de sua continuidade e caracteriza a satisfação dos envolvidos. Outros apontamentos indicaram questões de melhoria, como a necessidade de instruções mais diretas e, tal como os veteranos, o estabelecimento de papéis mais bem definidos para os mentores e tutores. Outras dificuldades encontradas foram relacionadas à interação, integração e coesão das equipes, como por exemplo o estabelecimento de contato com mentores, que em alguns momentos ficaram desconhecidos.



Não ter tido conhecimento sobre o Programa, não ter tempo suficiente para esta atividade e falta de interesse em participar foram os principais motivos descritos pelos ingressantes que não participaram da Mentoria. Outras respostas dos não participantes foram: achar desnecessário se envolver com esta atividade, não conseguir se comunicar com o(a) mentor(a), curso não participou desta atividade, ter entrado na última chamada, e outros.

Considerando os resultados gerais, constatou-se que o Programa proporcionou um espaço institucionalizado de acolhimento e troca de informações, reconhecido por todos os participantes, bem como, favoreceu o suporte diante dos desafios presentes no primeiro ano do curso, muitos deles associados à evasão (McMillan, 2013). Vale ressaltar que a maior parte dos respondentes veteranos e docentes indicou a intenção de se inscreverem no próximo ano como mentores e tutores, respectivamente. Esse dado reflete a contribuição que a experiência agregou ao estudante veterano e ao professor tutor, uma vez que relataram interesse em continuar. Como contrapartida pela participação no programa, todos os envolvidos receberam um certificado do programa com a atribuição de 25 horas.

4. Conclusões

O Programa de Mentoria tem se apresentado como uma ferramenta institucional importante e acessível para apoiar os estudantes ingressantes na universidade. O formato ativo na constituição das relações sociais no contexto acadêmico é um modo potente de estabelecer redes de apoio e agilidade na transmissão das informações (Estevam et al., 2018; Souza, Reato & Belolli, 2020; Menezes et al., 2021). Vale observar que o Programa também contribuiu para sensibilizar a instituição a olhar de modo mais específico aos ingressantes, sobretudo pela questão de heterogeneidade do público a partir de ações afirmativas. Apesar da universidade, por diferentes órgãos, já desenvolver outras iniciativas de acolhimento aos ingressantes, o programa de mentoria merece destaque pela amplitude do envolvimento da comunidade acadêmica.

O setor da Orientação Educacional/SAE se depara constantemente com o desafio em buscar formas de intervenções adequadas e atualizadas para as demandas cada vez mais diversas dos estudantes, de modo que una o conhecimento científico por meio da teoria e a prática, podendo disponibilizar à comunidade acadêmica apoio e ferramentas de aprimoramento da aprendizagem na universidade, de maneira sistematizada. Neste sentido, no âmbito institucional, trabalha-se para apoiar a permanência acadêmica dos estudantes, com olhar atento às suas necessidades e diversidades, na direção de favorecer sua formação acadêmica (Pelissoni, et al., 2020, Heringer, 2018)

Como todo projeto inicial, apesar de ter sido avaliado de maneira positiva pela comunidade, a Mentoria também requer pontos de aprimoramento, com destaque para: 1) maior divulgação sobre seu funcionamento, para ampliar o conhecimento sobre as atividades e adesão ao programa; 2) definição mais direta e clara sobre os papéis dos envolvidos e sobretudo, formação sobre as demandas; 3) ampliar recursos humanos para fortalecer o apoio e organização dos processos que viabilizam o acesso e contato entre os participantes; e 4) adaptação para o formato presencial. Sugere-se que as avaliações sejam, além de mantidas a cada edição, longitudinais com o propósito de investigar o impacto do Programa ao longo da vida acadêmica.



Referências

- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In Mercuri, E. & Polydoro, S. A. J. (Org). *Estudante Universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Ambiel, R. A. M.; Santos, A. A. A. ; Soares, A. B. ; Lima, T. H. ; Barros, L. O. ; Inacio, A. L. M. ; Satco, A. F. ; Salvador, A. P. ; Martins, Henrique, G. & Bathaus, J. K. O. B. (2020). Adaptação e permanência no Ensino Superior em tempos de pandemia.
- Anuário Estatístico. (2021). Universidade Estadual de Campinas. 2021(1). ISSN 2526-0367. <https://www.aeplan.unicamp.br/anuario/2022/anuario2022.pdf>
- García-Ros, R., Fuentes, M. C., Dobon, F. H. i., Villar-Aguilés, A., & González, F. P. (2018). The development and validation of a scale for assessing peer-mentoring processes in programs for first-year university students. *Electronic Journal Of Research in Educational Psychology*, 16(46).
- 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.
- Estevam, C., Basilio, A. J., Greggi Sticca, M. & Maris Versuti, F. (2018). Programa de tutoria por pares no ensino superior: Estudo de caso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), (pp. 185–195).
- Menezes, D. P. F., Cunha, A. T. R. da, Oliveira, L. C. da R. & Souza, L. F. de F. (2021). Peer mentoring como estratégia de acolhimento ao estudante e adaptação ao método PBL. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(suppl 1). <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210088>
- Pelissoni, A. M. S. ; Dantas, M. A. ; Martins, M. J. ; Wargas, B. M. S. ; Altman, H. & Polydoro, S. A. J. (2020) Serviço de Apoio ao Estudante: contribuições para a permanência acadêmica e aprendizagem. In Dias, C. E. S. B. ; Toti, M. C. S. Sampaio, H., Polydoro, S. A. J. (Org.). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. (pp. 283 - 318) . Pedro & João Editores.
- Programa de Mentoria (PMU). (2021). <https://www.prg.unicamp.br/wp-content/uploads/2020/03/MENTORIAUNICAMP2.pdf>
- McMillan W. (2013). Transition to university: the role played by emotion. *European journal of dental education : official journal of the Association for Dental Education in Europe*, 17(3), 169–176. <https://doi.org/10.1111/eje.12026>
- Santos, A., Tutoria Universitária como possibilidade de atuação. (2021) In Knabem, A. Silva, C. S. C. Bardagi, M. P. (org.). *Orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil*. (pp. 323 - 361). Brazil Publishing.
- Souza, M. G. de, Reato, L. de F. N., & Bellodi, P. L. (2020). Ressignificando a Relação entre Calouros e Veteranos: Mentoria de Pares na Visão de Alunos Mentores. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(4). <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20200113>
- Relatório Técnico (PMU). (2021). https://www.sae.unicamp.br/orientacao/images/Relatorio_Tcnico_PMU_2021_Final.pdf
- 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)*, 12 (1) , 185-202.

Agradecimentos

Este trabalho contou com apoio e financiamento da Escola de educação corporativa da Unicamp (Educorp), Pró-reitoria de graduação (PRG) da Unicamp e do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) - Unicamp

2022



NIVELACIÓN EN CIENCIAS PARA ESTUDIANTES ACOMPAÑADOS POR EL PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

*Paula Quilaqueo Figueroa, PACE UMCE, paula.quilaqueo@umce.cl
Nieves Hernández Manqui, PACE UMCE, nieves.hernandez@umce.cl
Carolina Salinas Quilaqueo, PACE UMCE, carolina.salinas_q@umce.cl*

Resumen.

Los estudios de organismos internacionales han demostrado que el acceso a la Educación Superior es una problemática mundial (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015), Chile no ha sido la excepción, por esta razón en el año 2014 se crea el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), política de acción afirmativa, cuyo propósito permite a estudiantes de alto rendimiento académico provenientes de sectores de alta vulnerabilidad, accedan al sistema de Educación Superior a través de una vía alternativa a la tradicional (Prueba de Selección Universitaria), generando una mayor representación en la IES de grupos sociales, históricamente excluidos. Con la implementación del PACE, se alcanza el primer objetivo propuesto por el gobierno de Michelle Bachelet, que es el legitimar el acceso de este nuevo sujeto que ingresa a la Educación Superior a través de una política educacional que incorpora la perspectiva de trayectoria. No obstante, el reconocimiento de esta diada merito/talento deja en evidencia nuevos problemas que superponen a otros tradicionales no resueltos los que dificultan finalmente la permanencia de estos grupos en el sistema universitario.

De esta manera, el componente AES contempla el diseño e implementación de acciones de acompañamiento, dirigidas a los estudiantes PACE UMCE-habilitados, matriculados mediante cupo garantizado u otra vía, en sus primeros dos años de formación para facilitar su progreso, permanencia y titulación, a través de la implementación de dispositivos que respondan a sus necesidades académicas y psicoeducativas, en modalidad presencial o virtual. Las acciones del componente se desarrollan a través de la implementación de dispositivos que respondan a las necesidades académicas y psicoeducativas. Se espera que los jóvenes acompañados, desarrollen autonomía para lograr resultados académicos en su carrera, la permanencia y posterior titulación oportuna.

En lo específico, el Acompañamiento de PACE UMCE, tiene la misión de diseñar e implementar dispositivos **preventivos** de acompañamiento tanto académico como psicoeducativo, considerando el apoyo de tutores pares para el desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y el acompañamiento de tutores académicos para necesidades de nivelación de acuerdo a la carrera o al área disciplinaria, con la finalidad de aportar a las tasas de aprobación de asignaturas y a la inserción adecuada a la vida universitaria. Dichos dispositivos son monitoreados de manera permanente y sistemática en concordancia con el avance curricular, las necesidades y dificultades de los procesos psicoeducativos que vivencian los estudiantes durante su primer y segundo año de formación.



Este trabajo tiene por finalidad conocer de qué manera el PACE de la universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, implementa en el 2018 un nuevo dispositivo de acompañamiento denominado “Nivelación en Ciencias Biológicas” cuyo objetivo es responder a la necesidad de nivelar contenidos de entrada de estudiantes que ingresan a carreras relacionadas a las ciencias biológicas. Se explica la metodología empleada para determinar las líneas temáticas, y los materiales contruidos para tales efectos.

Palabras Claves: PACE, Estrategia de Acompañamiento Académico, Tutorías Pares, Nivelación Educación Superior.

1. Introducción

En las últimas décadas el acceso a la Educación Superior, a nivel mundial, se ha ampliado significativamente, sin embargo, aquellos estudiantes provenientes de grupos con ingresos más altos mantienen su ventaja en el acceso a la educación terciaria en todo el mundo, al igual que las matrículas en instituciones privadas, lo que trae consecuencias en el acceso y la equidad, siendo entonces, los costos directos e indirectos la primera causa de exclusión (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015). En el caso de Chile, a causa del modelo que organizó un sistema educativo con los principios del mercado (Peña & Toledo, 2017) en el que se ha profundizado la segregación y las desigualdades, donde las instituciones educativas se han convertido en empresas del conocimiento, los directivos en gerentes, los docentes en formadores de capital humano, los estudiantes en usuarios y los padres de familia en clientes, frente a esta problemática, en el año 2014, el gobierno de Michelle Bachelet impulsa como medida de acción afirmativa el Programa PACE, para promover la equidad en el acceso mediante mecanismos que contrapesen el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos, facilitando el progreso y titulación de los estudiantes que ingresan a la educación terciaria, a través de acciones permanentes de acompañamiento y apoyo (Ministerio de Educación, 2022).

PACE tiene por objetivo asegurar la preparación de estudiantes de sectores vulnerables de tercero (3º) y cuarto (4º) año de educación media de los 580 establecimientos designados para participar del Programa, el acceso y acompañamiento de los estudiantes que resulten habilitados y que se matriculen en alguna de las 29 instituciones de educación superior en convenio a lo largo del país, con miras a lograr la titulación de estos (Ministerio de Educación, 2022). En particular, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) está adscrita desde el año 2015, realiza el Acompañamiento en Educación Superior (AES) desde 2017 y actualmente tiene a su cargo veintidós (22) establecimientos de Educación Media.

La incorporación de estos estudiantes al mundo universitario ha planteado diversos desafíos a sus académicos y a las instituciones a la que pertenecen, aunque desde 2018 existe la Ley de Educación Superior N° 21.091 que indica en su primer artículo que *“La educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos”* (Congreso Nacional de Chile, 2022, pág. 1) la realidad es bastante diferente, si bien el mencionado artículo es relevante para legitimar la posibilidad de acceso para todos, sin embargo, dicho acceso está condicionado a quienes puedan demostrar el mérito y la capacidad para hacerlo. Así mismo, luego de acceder, la permanencia en dichas casas de estudios trae consigo otros retos relacionados con la diversidad y en este sentido



el artículo 11 consigna la creación del Sistema de Acceso considerando que debe *ser objetivo y transparente y deberá considerar, entre otros, la diversidad de talentos, capacidades o trayectorias previas de los estudiantes* (Congreso Nacional de Chile, 2022, pág. 8).

Es así, como el componente AES, se hace cargo de esta diversidad, contemplando el diseño e implementación de acciones de acompañamiento, dirigidas a los estudiantes PACE UMCE-habilitados, matriculados mediante cupo garantizado u otra vía, en sus primeros dos años de formación para facilitar su progreso, permanencia y titulación, a través de la implementación de dispositivos **preventivos** que respondan a sus necesidades académicas y psicoeducativas, en modalidad presencial o virtual. Las acciones del componente buscan facilitar la integración, progreso y permanencia de los estudiantes, a través de la implementación de dispositivos que respondan a sus necesidades académicas y psicoeducativas, las cuales se evidencian en un diagnóstico inicial, y cuya evolución se va observando a partir de la información que otorgan los sistemas de monitoreo y alerta temprana (Ministerio de Educación, 2022). Se espera que los jóvenes acompañados, desarrollen autonomía para lograr resultados académicos en su carrera, la permanencia y posterior titulación oportuna.

Las acciones realizadas por el equipo de profesionales AES de PACE UMCE se articulan institucionalmente con el Centro de Acompañamiento Académico (CAA), con la Central de Recursos Pedagógicos para la Inclusión (CREPPI), con la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), así también con las diferentes unidades académicas de las carreras a la que pertenecen los estudiantes PACE. De este modo, se generan tanto instancias y acciones de seguimiento efectivo como de acompañamiento oportuno frente a las necesidades y dificultades que presenten las y los jóvenes acompañados.

Nivelación en Ciencias Biológicas

Es a través de los procesos de seguimiento y monitoreo de diferentes años de ejecución PACE, que se establece la estrategia de acompañamiento que apunta a nivelar contenidos específicos de enseñanza media relacionados a las ciencias biológicas. De este modo, surge la nivelación en Biología, cuyo desarrollo se centra en tutorías académicas especializadas con las que se busca contribuir y facilitar la progresión académica, permanencia y titulación oportuna de los y las estudiantes beneficiados por el PACE (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2022). La estrategia se estructura de acuerdo a las siguientes etapas, descritas a continuación:

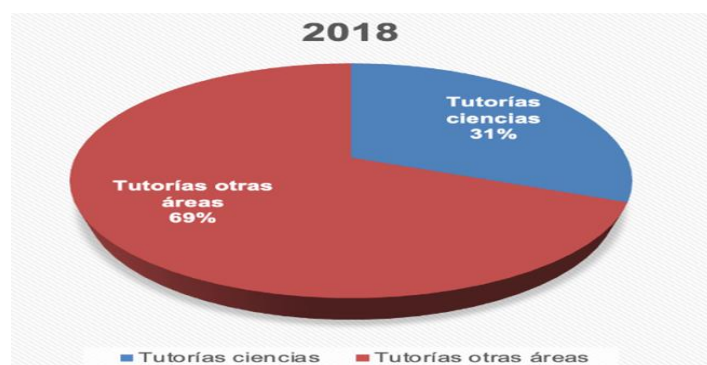


Fig. 1: Tutorías realizadas en 2018. Fuente: Elab. propia.

Antecedentes generales de la estrategia de Nivelación en Ciencias Biológicas

PACE UMCE en el año 2018 sistematiza **1260** actas de acompañamiento, tanto psicoeducativas, como académicas relativas a las sesiones de tutoría individual y grupal que son ejecutadas con los y las estudiantes PACE UMCE, tal como se visualiza en la figura 1, se desarrollaron un 31% de tutorías en el área de ciencias, mientras que un 69% en las otras áreas (Comprensión Lectora, Matemática, Normas APA). Sobre la base de dicha sistematización, surgen necesidades académicas que presentan los y las estudiantes PACE UMCE de distintas carreras, relacionadas a contenidos de Enseñanza Media, específicamente al área de Ciencias.

Se procede con la revisión de los planes y programas de estudio de las asignaturas universitarias correspondientes a las carreras que ingresan los y las estudiantes, evidenciando que se abordan transversalmente contenidos relacionados al área de las ciencias, los cuales reflejan una alta demanda de solicitud de acompañamiento académico.

Con posterioridad, se realiza un análisis de datos de los y las estudiantes PACE UMCE cohortes 2017-2019 que considera avance y desempeño curricular en cinco carreras: Kinesiología, Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Biología y Pedagogía en Educación Física, para identificar asignaturas de alto índice de reprobación y mayor necesidad de reforzamiento, las diez asignaturas revisadas indicadas en la tabla 1.

Tabla 2: Programas de estudios considerados en la revisión.

Carreras	Asignaturas
Kinesiología	Anatomía Humana
Pedagogía en Educación Parvularia	Fundamentos neurobiológicos del desarrollo, Bases neurobiológicas del desarrollo humano
Pedagogía en Educación Diferencial	Fundamentos neurobiológicos del desarrollo, Bases neurobiológicas del desarrollo humano
Pedagogía en Biología	Biología, Introducción a las ciencias biológicas
Pedagogía en Educación Física	Neuroanatomía, Bases neurobiológicas del control y aprendizaje motor



Triangulación curricular: Metodología para la implementación de la estrategia.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se considera pertinente analizar y revisar los planes y programas de enseñanza media, dando lectura a las Bases Curriculares y Planes de Estudio de nivel secundario, en busca de una unidad temática y nivel específico donde se aborden los contenidos pesquisados. Esta metodología se define como **triangulación curricular**, considerando los procesos de revisión y análisis anteriores. La evidencia obtenida, tal como se refleja en la Figura 2, indica que el contenido de sistema nervioso se imparte en 2do y 3er año medio respectivamente, también resulta relevante para la elaboración de la estrategia considerar el grado de profundidad con que se enseña el contenido en dichos niveles de educación secundaria. Dado lo anterior, se determinan tres temáticas, fisiología neuronal (FN), sistema nervioso central (SNC) y sistema nervioso periférico (SNP).

DESGLASE Y CRUCE DE CONTENIDOS CON CARRERAS UMCE					
	Contenidos transversales entre las carreras				
EJES TEMÁTICOS	BASES CURRICULARES E. MEDIA	EDUCACIÓN PARVULARIA	EDUCACIÓN DIFERENCIAL	EDUCACIÓN FÍSICA	PED. EN BIOLOGÍA
Evolución sistema nervioso		Filogénesis Ontogénesis			
Desarrollo sistema nervioso		Embriogénesis Neurulación: Desarrollo tubo neuronal		Embriología del sistema nervioso	
Tejido Nervioso	Neurona	Neuronas	Neuronas	Neuronas	Neuronas (tipos neuronas y axones)
	Glia	Neuroglías	Neuroglías	Neuroglías	Neuroglías
	Vías neuronales	Proliferación neuronal	Proliferación neuronal		
	Propiedades estructurales de las neuronas que permiten producir diferentes tipos de respuestas	Diferenciación neuronal	Diferenciación neuronal		
	Neuronas sensitivas, integradora y motora	Apostosis neuronal	Apostosis neuronal		
Factores involucrados en el desarrollo del sistema nervioso	Receptores sensitivos	Sinaptogénesis	Sinaptogénesis		
	Mielinización	Mielinización	Mielinización		
		Poda sináptica	Poda sináptica		
		Sustancia gris y blanca	Sustancia gris y blanca		Sustancia gris y blanca
		Triada Experiencias - Genes - Ambiente	Triada Experiencias - Genes - Ambiente		
Sistema nervioso central	Función general sistema nervioso central Estructuras generales sistema nervioso central / Neurona célula funcional del S.N Estructuras tronco cerebral (mesencéfalo, bulbo raquídeo y la protuberancia) y sus	Evolución: Prosencéfalo, Mesencéfalo, Encéfalo: Anatomía; Hemisferios cerebrales; Lóbulos y fisuras (surcos)	Encéfalo: Anatomía; Hemisferios cerebrales; Lóbulos y fisuras (surcos) cerebrales.	Anatomía Vías medulares	Feed - Back positivo y negativo Morfología y organización anatómica del sistema nervioso

Figura 1: Triangulación Contenidos Bases Curriculares Enseñanza Media y Carreras UMCE

Productos y Fases de implementación de la estrategia

Una vez obtenidas las líneas temáticas, se establece la metodología para la ejecución del proceso de nivelación con los y las estudiantes. En esta fase se construye un instrumento diagnóstico para medir los conocimientos previos de los estudiantes y para la posterior evaluación del proceso de nivelación ejecutado. En primera instancia se abordaron los contenidos relacionados con FN, SNC y SNP, sumado al trabajo de distintas habilidades como reconocer la estructura o la función de elementos que conforman dicho sistema hasta comprender, analizar y aplicar sus conocimientos en variados problemas, modelos y casos hipotéticos. Esto se realiza mediante cuatro talleres divididos en dos sesiones para el primer eje temático (FN) y uno para cada tema restante (SNC y SNP).

La implementación comienza durante septiembre de 2019 y se extiende hasta las primeras semanas de diciembre del mismo año, bajo la modalidad de taller flexible con disponibilidad abierta, considerando las cohortes 2018 y 2019. Paralelamente, se construyeron tres cuadernillos de trabajo correspondiente a cada eje temático, considerando un resumen teórico de repaso de los puntos más importantes de cada contenido, 20 preguntas planteadas desde distintas habilidades (conocer, comprender, aplicar, evaluar, entre otras) y su solucionario con la ruta de aprendizaje, el cual además de señalar la respuesta de cada ejercicio indica su justificación, cómo llegar a ella y errores en los



distractores presentados. Adicionalmente, se grabaron las cápsulas a fin de ofrecerlas a los estudiantes como respaldo del trabajo realizado durante las sesiones pedagógicas e insumo de estudio, ya que estas permitían la posibilidad de ser utilizadas según su disponibilidad y necesidades. Es importante mencionar en este punto, que se enfatizó durante los videos, la explicación detallada de los contenidos en los cuales los estudiantes mostraron mayores dificultades durante las sesiones de taller. Las cápsulas tienen una duración de 30 minutos.

Rutas de acompañamiento: Consideraciones para la implementación de la estrategia por carrera.

Teniendo en consideración los contenidos con mayor dificultad, se procedió a crear una planilla para la gestión de los datos recabados, por carrera y nivel educativo, se fueron vaciando en detalle los contenidos relativos a las temáticas estudiadas, a fin de establecer subcategorías de estudio, denominadas Rutas de Acompañamiento para luego determinar entre ellas su línea de progresión y en algunos casos, transversalidad entre las distintas carreras. La Ruta de Acompañamiento define la trayectoria de los y las estudiantes, así como los apoyos y acompañamientos que debe ofrecer PACE UMCE para que el avance resulte exitoso en aspectos académicos y de desarrollo personal. La Ruta considera: modalidad de establecimiento de egreso en enseñanza media, matrícula en la educación superior, vía de ingreso, puntaje en la Prueba de Selección Universitaria, avance académico, participación en tutorías. Cabe mencionar que durante el primer año es cuando los problemas y las brechas de conocimiento relacionadas con la adaptación a la educación superior son más agudas, este es un período crítico (Kri, Gil, González, & Catalina, 2012), por eso la importancia de elaborar dispositivos preventivos que efectivamente permitan una permanencia segura y estable para las y los estudiantes.

2. Resultados y proyección de la estrategia.

Durante la aplicación del instrumento diagnóstico se obtuvieron 41 respuestas, de ellas el 4,9% de estudiantes obtuvo un 60% de logro. Lo anterior, evidencia de manera concreta el escaso conocimiento que la mayoría tenía respecto al contenido propuesto. Como dato adicional, la puntuación más alta fue de 24 puntos (correspondiente a 12 preguntas correctas equivalentes a nota 4.0 en una escala de 1 a 7), alcanzada por solo dos estudiantes. Del mismo modo, dentro de los contenidos evaluados las preguntas con mayor índice de error referían a FN y SNC, lo que quiere decir que no existe un dominio adecuado de la morfología neuronal y las funciones respectivas de esas estructuras, tipos de neuronas existentes según contexto y composición del sistema nervioso. Adicionalmente, se evidencia que la gran mayoría de los estudiantes tiene dificultad para comprender la conducción electroquímica de las neuronas y existe una deficiencia respecto a tópicos de biología celular. Del mismo modo, en relación a los contenidos relacionados al SNC, se pueden mencionar como contenidos de bajo dominio las estructuras que lo conforman y sus funciones.

Posteriormente, una vez realizados los cuatro talleres, se cierra el proceso con la implementación de un instrumento de salida con el objetivo evaluar el alcance del trabajo realizado. Al igual que el diagnóstico, se elaboró un instrumento en formato digital, compuesto de 20 preguntas, equivalente a un puntaje máximo de 40 puntos considerando un 60% de exigencia. Dichas interrogantes, se enfocaron en abordar los contenidos tratados en cada uno de los talleres, sumado al trabajo de distintas



habilidades, con el fin de favorecer el desarrollo del pensamiento científico en los estudiantes, así como también constatar su nivel de progreso. Se consideran los resultados generales basados en la comparación de rendimiento de entrada y salida solo de los/as estudiantes que pasaron por todas las etapas a fin de intentar establecer un examen más objetivo.

La participación en la nivelación por carreras para la cohorte 2018, considera un 50% de estudiantes de Pedagogía en Educación Física, mientras que un 25% a Pedagogía en Biología y el 25% restante Pedagogía en Educación Parvularia. En lo correspondiente a la cohorte 2019, el 50% pertenece a Kinesiología, un 35% a Pedagogía en Educación Diferencial, 10% a Pedagogía en Educación Diferencial y 5% a Pedagogía en Educación Física. Otro resultado relevante corresponde al 80% de los estudiantes que completaron la nivelación lograron alcanzar o sobrepasar el 60% de logro en el instrumento de salida. Es posible señalar que consiguieron sumar en promedio 16 puntos más en comparación a su primer puntaje obtenido en el diagnóstico, equivalente a una nota general de 4,9 versus el 2,8 inicial, considerando una escala de 1 a 7.

De igual forma, respecto al desempeño más alto, dos estudiantes lograron una calificación de 5,9 equivalente a 34 aciertos. Claramente, se pueda determinar, gracias a los resultados obtenidos en el instrumento de salida, que la implementación de la nivelación aportó de manera concreta a nuestros estudiantes, pues dichos hallazgos demuestran una mejora importante respecto a los datos iniciales. De acuerdo a estos resultados, en un inicio solo un 34,1% de los estudiantes logró responder correctamente esta pregunta en el diagnóstico, sin embargo, luego de haber concluido los talleres de nivelación, se logró un aumento sustancial, llegando a un 83,3%. Lo anterior, da cuenta de estudiantes con un mejor manejo del contenido, y que pudieron favorecer el desarrollo de habilidades científicas, puesto que, además de reconocer las diferentes etapas de un potencial de acción, lograron interpretar correctamente el gráfico; destreza trabajada durante las sesiones de acompañamiento. Otro aspecto importante, observable es el avance en las habilidades de pensamiento superior, como es el caso de analizar y aplicar correctamente en una situación específica.

3. Conclusiones y Desafíos

Luego de realizar la nivelación de los contenidos de Biología, teniendo en cuenta el estudio de las bases curriculares de educación secundaria, los programas universitarios y su articulación para lograr ofrecer acciones de acompañamiento que realmente faciliten el proceso de transición y trayectoria de los estudiantes, es posible indicar que el desarrollo de habilidades científicas, se favorecen en estudiantes de las carreras de Kinesiología, Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Biología y Pedagogía en Educación Física. A la luz de los resultados obtenidos, es posible extrapolar la metodología utilizada a nuevas líneas de trabajo en otras áreas de nivelación (matemática, inglés) y/o profundización de otros contenidos de ciencias (Biología Celular), lo que impactará, en las acciones que podrán ofrecerse en el mediano plazo y los alcances que están tengan en el desempeño, avance y consolidación de las trayectorias universitarias de nuestros jóvenes.

Finalmente, queda el desafío de levantar un Espacio de Aprendizaje Virtual (EVA) para que las y los jóvenes que requieran acceder al material a modo de consulta tanto para quienes ya participaron en la nivelación o para los futuros estudiantes PACE habilitados que lleguen a matricularse en la UMCE

2022



Referencias

Centro Interuniversitario de Desarrollo. (1 de Septiembre de 2022). Educación Superior Inclusiva. Obtenido de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>

Congreso Nacional de Chile. (25 de octubre de 2022). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>

Kri, F., Gil, F., González, M., & Catalina, L. (2012). Ranking de notas como predictor del éxito en educación superior. estudio de caso USACH. Santiago: Consejo Nacional de Educación.

Ministerio de Educación. (10 de Septiembre de 2022). Reporte N° 1 DIVIA: Acceso a la Educación Superior PACE. Obtenido de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/08/Informe-Divia_Pace_agosto_2022.pdf

Ministerio de Educación. (2022). Términos de Referencia. Santiago: MINEDUC.

Peña, M., & Toledo, C. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. Cadernos de Pesquisa, 496-518.

UMCE. (10 de septiembre de 2022). Modelo Educativo Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Obtenido de http://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/modelo_educativo_umce.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial? París: Ediciones UNESCO.

2022



ORGANIZANDO LA TUTORÍA DE MATEMÁTICAS.

Javier Eduardo Bustos Yáñez, Universidad Católica de Temuco, jbustos@uct.cl

Resumen.

Históricamente la matemática es considerada una de las disciplinas con mayor dificultad en el aprendizaje de estudiantes de todos los niveles. Es por ello que existe un gran número de investigaciones que se orientan a mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Una de las propuestas más interesantes es la mirada del aprendizaje a través de la resolución de problemas. Esta estrategia permite entre otras cosas, orientar al estudiante a ordenar sus procesos mentales de manera que, al enfrentarse a un problema, el estudiante pueda comunicar sus ideas de manera cada vez más clara. Sin embargo, el proceso de comunicar ideas, ha sido uno de los problemas que mencionan recurrentemente los profesores que imparten cursos de matemáticas en la Universidad Católica de Temuco (UCT), “el orden” o “desorden” en el trabajo de los estudiantes.

El objetivo de este trabajo es exponer las orientaciones que forman parte del manual de tutores de matemáticas de la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS) de la UCT. Las principales orientaciones para los estudiantes tutores del área de matemáticas son:

Enfrentar las creencias: pues estas podrán determinar el ritmo de aprendizaje del estudiante tutorado.

Resolución de problemas: para ayudar al estudiante a ordenar su trabajo.

Comprensión: pues este se considera el primer proceso para trabajar la resolución de problemas.

Gestión del error: como un proceso necesario al momento de estudiar matemáticas

Comunicar lo aprendido: como un aspecto necesario para mejorar la retroalimentación dentro de la tutoría.

Palabras Claves: Tutoría de Matemática, Resolución de problemas, Gestión del error.

1. Introducción

El aprendizaje autónomo es una competencia que implica tomar conciencia de los propios procesos cognitivos y socio-afectivos a fin de potenciar las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para ir facilitando la gestión y adaptación de los recursos más adecuados para persistir en la propia formación y, de esta manera, lograr la autorregulación del aprendizaje. Entonces, “se entiende por autonomía el compromiso responsable del estudiante, que asume el control de las decisiones sobre planificación, realización y valoración de sus propias experiencias de aprendizaje, aprovechando recursos, oportunidades y retroalimentaciones surgidas en el ámbito de la academia, pero dirigidas a su desempeño profesional futuro” (Dirección General de Docencia, 2016, p. 23).

Esta competencia, supone tomar conciencia de las propias necesidades, identificar y aprovechar de manera responsable las oportunidades, solicitar y recibir retroalimentación y ayuda, además de desarrollar la habilidad para superar obstáculos a fin de aprender con éxito. Por lo anterior, podemos



suponer que el estudiante tutorado ya se encuentra avanzando en esta competencia, desde el momento que asumió la responsabilidad de sumarse a la tutoría. Sin embargo, esto no es suficiente, él debe asumir una participación activa durante cada sesión y proponerse sus propias metas que le permitan llegar al éxito personal.

Para ayudar al tutorado a transitar hacia su autonomía, la DAAS ha definido algunas orientaciones básicas para los estudiantes tutores del área de matemáticas, con el objetivo que estas le permitirán organizar los acompañamientos que realizan. Las principales son:

Enfrentar las creencias: pues estas podrán determinar el ritmo de aprendizaje del estudiante tutorado. En este sentido, las experiencias positivas que el tutor ha tenido en su transición en la vida universitaria pueden resultar ejemplificadoras para los tutorados al enfrentar su propia transición.

Resolución de problemas: en los acompañamientos realizados se ha encontrado que los problemas matemáticos al que se enfrentan mayormente los estudiantes, de primer año, son situaciones generadas para “contextualizar” un contenido específico del área. Basándonos en el ciclo de modelación matemática de Blum and Leiß (2007), podríamos decir que los problemas que mayormente se enfrenta en las tutorías están en el mundo “matemático” he intentan ser un reflejo del mundo real.

Comprensión: al enfrentar un problema como aprendices, se debe considerar en un primer paso, el reconocimiento de la literalidad presente en la situación redactada. Para luego, determinar que “contenido/s” matemáticos son los necesarios para resolver el problema. Cuando un problema permite más de una interpretación, resulta importante buscar la orientación del profesor del curso (o profesional de acompañamiento). Al utilizar la resolución de problemas en la tutoría, se considera que es el tutorado quien debe llevar a cabo gran parte de este proceso (o idealmente todo) y el tutor es un guía.

Gestión del error: en forma paralela al trabajo cotidiano, es importante transmitir al tutorado, que el error es parte del proceso de aprendizaje de la matemática por lo que es común en esta etapa cometer errores. Por ello se debe aprender a gestionar los errores, poco a poco ir reconociendo cuales son los más comunes que se cometen y así evitarlos la siguiente vez que se enfrente una situación similar. En la etapa universitaria, el estudiante debe entender que conocer un concepto erróneamente conllevará una dificultad en el aprendizaje de nuevos conceptos.

Comunicar lo aprendido: al momento de establecer una comunicación con otras personas, y en especial en el ámbito académico, es importante aprender a transmitir las ideas. Entendiendo que podemos comunicarnos de distintas formas para transmitir las ideas, es importante mantener la relación entre lo que se piensa v/s lo que se dice – lo que se hace – lo que se escribe. Para este proceso será de gran relevancia poder contar con una escritura comprensible tanto para los demás como para sí mismo.

2. Desarrollo

Uno de los aspectos más complejos de enseñar matemática, son las creencias de los estudiantes. Así también lo plantea Murillo (2006), en una intervención de la conferencia impartida por el profesor Hugo Barrantes: “El estudiante siempre ha creído que solo un genio puede aprender matemática. Pero



para los educandos, inteligencia es captar lo que hizo el profesor y repetirlo bastante al pie de la letra, repitiendo su mismo esquema, nada más.” (Barrantes, 2006, p. 7)

Por lo que resulta un desafío para cada tutor enfrentar las creencias que el tutorado trae de sus años de escolarización. Es aquí entonces en donde la experiencia que pueda resultar de la interacción con otros tutorados y con su(s) tutores, resultará ser un reorganizador en su sistema de creencias. Tal como menciona Martínez (2013) “estas calificaciones pueden generarse por impulsos interiores de los sujetos a consecuencia de vivir y compartir experiencias, positivas o negativas, tanto dentro como fuera del aula, pues, allí seguramente existen diferentes fuentes que proporcionan elementos para la construcción, desarrollo, fortalecimiento, cambio, disminución o desaparición de creencias en relación con la escuela, con los docentes o con la matemática y procesos ligados a ella” (p. 231).

En este sentido, las experiencias positivas que el tutor ha tenido en su transición en la vida universitaria puede ser considerado un ejemplo para sus tutorados para enfrentar su propia transición.

También resulta interesante reconocer la creencia que traen los tutorados, en cuanto al tiempo que tarda una persona en aprender un concepto. Barrantes (2006) menciona que “algunos estudios han demostrado que, en Estados Unidos, la creencia social más extendida con respecto a la adquisición de un concepto matemático es que se adquiere espontáneamente; en cambio, los japoneses creen que la persona va adquiriendo un conocimiento poco a poco; o sea, que con esfuerzo se puede llegar a construir y aprender un concepto. Esto hace que en Japón se dedique más tiempo al estudio de la matemática porque piensan que con suficiente esfuerzo se llega a un concepto y, entonces, vale la pena hacer ese esfuerzo. Para los estadounidenses, el esfuerzo no tendría mucho sentido” (p.6).

Según lo anterior, resulta importante fomentar en nuestros estudiantes que un concepto u objeto de aprendizaje se aprende cuando más se estudia sobre él, y no es simplemente algo espontaneo que no requiere volver a ser estudiado. Se debe considerar que esto no es una particularidad matemática ni solo del ámbito académico, puesto que si, por ejemplo, necesitáramos los servicios de un maestro aserradero (carpintero, lechero, esquilador, etc) nos encontraríamos con personas más o menos experimentadas dependiendo del tiempo que han destinado a ese oficio.

De esta manera se entiende que es el tutorado, en su relación con el mundo, quien construye una representación e interpretación de lo que va viviendo. Es en esta construcción que el tutor puede intervenir y es debido a esto que resulta de gran importancia que la experiencia tutorial que el estudiante está viviendo sea coherente con su entorno académico y de formación inicial. En la experiencia acumulada en la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS), se ha visto a tutorados que en el desarrollo de sus cursos han defendido las ideas y conceptos trabajados en la tutoría; poniendo las explicaciones del tutor por sobre lo que enseñado por el profesor de cátedra en clases.

Es en la medida que el tutor transmite experiencias académicas y socioemocionales exitosas, que el tutorado logrará construir también mecanismos de su propio aprendizaje y del aprendizaje del mundo que le rodea. Piaget (1986), explica que durante su desarrollo las personas van elaborando no sólo sus conocimientos, sino también mecanismos mediante los cuales adquiere esos conocimientos.

Sin embargo, como menciona Cervantes et al. (1995) “El pensamiento es cognitivo, pero se infiere de la conducta, ocurre internamente, en la mente, en el sistema cognitivo y debe ser inferido indirectamente” (p.3), por lo que resultará una herramienta de gran importancia (para el tutor) el uso



de preguntas orientadoras para que el tutorado transmita sus ideas en el papel al momento de querer comunicar sus ideas y/o propuestas en la resolución de los problemas trabajados en la tutoría.

Una mirada a través de la resolución de problemas.

Por lo general, la matemática ha sido asociada a una de las áreas complejas de aprender (sino la más) para los estudiantes en general, de cualquier nivel académico. Es por ello que existe un gran número de investigaciones que se orientan a mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Una de las propuestas más interesantes es la mirada del aprendizaje de la matemática a través de la resolución de problemas.

Según Santaló (1985) citado en Beltrán (2011), señala que “enseñar matemáticas debe ser equivalente a enseñar a resolver problemas. Estudiar matemáticas no debe ser otra cosa que pensar en la solución de problemas”. Así entonces, como tutores del área de matemáticas, no es posible desligarse de la resolución de problemas en el acompañamiento a los estudiantes. Esta estrategia permite entre otras cosas, orientar al estudiante a ordenar sus procesos mentales de manera que, al enfrentarse a un problema, el tutorado pueda comunicar sus ideas de manera cada vez más clara y comprensible. Siendo este, uno de los problemas que mencionan comúnmente los profesores que imparten cursos en la UCT, “el orden” o “desorden” en el trabajo de los estudiantes.

Los modelos de resolución de problemas se basan principalmente en lo planteado por Polya (1965) en el cual distingue cuatro fases que resultan importantes cuando se trabaja con resolución de problemas: Comprender el problema, Diseñar un plan, Ponerlo en práctica y Examinar la solución.

Shoenfeld (1985), quien realizó estudios acerca de la resolución de problemas tal como Polya, también indica cuatro pasos para abordar este proceso: Analizar y comprender un problema, Diseñar y planificar una solución, Explorar soluciones y Verificar la solución.

Sin embargo, este último autor, considera que en el proceso de resolución de problemas se involucran elementos emocional-afectivos, psicológicos, socioculturales, entre otros; y establece así cuatro aspectos que deben ser considerados:

Recursos cognitivos: entendidos como conocimientos previos, o bien, el dominio del conocimiento.

Heurísticas: estrategias o reglas para progresar en situaciones dificultosas.

Control: estrategias metacognitivas, es decir, aquello que permite un uso eficiente de los recursos disponibles.

Sistema de creencias: conjunto de ideas o percepciones que los estudiantes poseen a cerca de la matemática y su enseñanza

Para un tutor de matemáticas, es importante considerar y reforzar estos cuatro aspectos planteados tanto por Polya como Schoenfeld, al momento de trabajar con los tutorados.

Es importante comprender que, el problema matemático que se enfrenta cotidianamente en una tutoría o en un curso de matemáticas, es una situación generada para “contextualizar” un contenido específico del área. Este contexto puede ser fácil o difícil de comprender, dependiendo principalmente de los conocimientos y experiencias del estudiante tutorado. Desde el punto de vista del ciclo de



modelación matemática de Blum and LeIB (2007), los problemas que mayormente se enfrentarían en las tutorías están en el mundo “matemático” he intentan ser un reflejo del mundo real.

Al enfrentar un problema como aprendices, en un primer paso, se debe reconocer si se entiende la literalidad presente en la situación redactada. De existir elementos (palabras y/o símbolos) que dificulten la comprensión, se deberá indagar en su significado y relacionar con el enunciado. Para luego, en un siguiente paso, determinar que “contenido/s” matemáticos son los necesarios para resolver el problema.

Durante una sesión, el Tutor Par debe considerar que es el tutorado quien deberá resolver el problema, pues las estrategias de acompañamiento que se realizan en la UCT están centradas en el estudiante (tutorado), y habrá situaciones en que las dificultades para comprender la literalidad del contexto, será asumido como “no comprender matemática” por el estudiante. Según Córdova y Oliveros (2014) “si un estudiante no ha comprendido el significado real de los conceptos y propiedades estudiadas, es imposible que pueda posteriormente aplicar el conocimiento en actividades concretas y mucho menos, plantear y resolver problemas” (p.60).

Por ello, al iniciar el trabajo se debe indagar a través de preguntas orientadoras, ¿Cuáles son las reales dificultades del estudiante? El intentar hacer visible esta dificultad se debe realizar con el cuidado de no avergonzar al estudiante. Al igual como se hubiera realizado como aprendiz, se debe reconocer elementos (palabras y/o símbolos) que le dificulten la comprensión al tutorado y una vez se hayan comprendido el significado de estos elementos volver a revisar la comprensión del enunciado.

Se debe tener en consideración que existen problemas que permiten más de una interpretación, y frente a estos resulta importante buscar la orientación del profesor del curso (o profesional de acompañamiento).

Una vez que ya se ha comprendido el enunciado y se determina cuáles eran los contenidos más apropiados para resolver el problema, se debe comenzar el trabajo aritmético/algebraico necesario para llegar a un resultado que nos permita dar una respuesta al problema. Si bien este puede ser un paso lógico para un tutor, no siempre lo es para un tutorado (muchos estudiantes aprendices esperan que otro realice los procedimientos antes que ellos, y de esta manera evitan equivocarse).

Al momento de abordar la resolución de un problema en matemáticas, y basados en las propuestas de Polya y Schoenfeld, se proponen los cuatro pasos descritos en la tabla 1, para abordar el proceso de resolución de problemas en la tutoría.

Tabla 1: Pasos de la resolución de problemas en la tutoría.

Polya	Schoenfeld	En la Tutoría
Comprender el problema	Analizar y comprender un problema	Leer el Problema reconociendo conceptos y/o simbología que no nos sea clara, fortaleciendo una comprensión literal e inferencial del enunciado. Comprender el problema, logrando identificar cada uno de los datos que se entregan en el enunciado (relevantes y no).
Concebir un plan	Diseñar y planificar una solución	Determinar un modelo matemático que me permita resolver apropiadamente el problema. (Generalmente este modelo dependerá de la unidad de cada curso)
Ejecución del plan	Explorar soluciones	Desarrollo paso a paso del ejercicio, haciendo visible la mayor cantidad de propiedades utilizadas para llegar al resultado.
Examinar la solución	Verificar la solución	Comprobar el resultado y dar respuesta al problema

Elaboración propia



Cuando se trabaja con los tutorados, cobra importancia fomentar en ellos un ordenamiento de su proceso de transmisión de las ideas. Para esto, se invita al tutor siempre dar importancia a cada uno de los procedimientos realizados en la resolución, desde la comprensión del problema hasta la entrega de la respuesta correspondiente.

Comprensión del Problema: Es en esta fase en donde se deberá prever que el tutorado comprenda cada uno de los elementos (símbolos matemáticos y significados de cada palabra) del enunciado. Si no es así, el tutor deberá invitar al tutorado a tomarse un momento para buscar sus significados y así comprender efectivamente el problema. Se distinguen entonces dos comprensiones lectoras importantes que se deberán considerar: por un lado, la comprensión lectora de un texto común (enunciado verbal) y la comprensión lectora de textos con símbolos (signos y elementos matemáticos).

Determinar un modelo matemático: Haciendo uso de sus conocimientos (previos y en proceso) el tutorado deberá proponer un algoritmo o “modelo” que permita resolver la situación planteada en el enunciado. El tutor debe procurar no forzar al tutorado a obtener una respuesta correcta, sino más bien dar tiempo para que este pueda equivocarse y de esta forma corregir el o los errores que pudieran ocurrir. Se debe tener en consideración que el tutorado podrá intentar llevar al tutor a entregar la respuesta correcta, por lo que el tutor deberá manejar los tiempos y preguntas que le permitan zafar de esta situación.

Desarrollo: En general este es el paso más importante para el tutorado, en algunos casos es el único que realizan y en otros casos tiende a ser solo una parte de este paso el que desarrollan los estudiantes. En este se reconocen todos los procesos de operatoria matemática que el estudiante debe manejar, por lo que el tutor debe saber responder adecuadamente y con respaldo teórico a cada una de las preguntas de sus tutorados. Si así lo requieren pueden apoyarse en los docentes encargados del área o en textos relacionados.

Dar respuesta al problema: Este paso es en donde el tutorado debe realizar un análisis en relación al resultado numérico que obtuvo en el paso anterior, si este es coherente o no con lo que le están preguntando y si no infringe ningún axioma matemático. Hecho el análisis deberá redactar una respuesta a la o las preguntas del problema. El tutor, además de insistir en la importancia de este paso, debe motivar al tutorado para que la respuesta entregada sea comprensible a cualquier lector evitando dar elementos por obvios (la respuesta no debe quedar a interpretación del lector).

Gestión del error

Del Puerto, Minnaard y Seminara (2004) plantean que “el error es considerado parte inseparable del proceso de aprendizaje. Los investigadores en educación matemática sugieren diagnosticar y tratar seriamente los errores de los alumnos, discutir con ellos sus concepciones erróneas, y presentarles luego situaciones matemáticas que les permitan reajustar sus ideas” (p.2)

Es importante transmitir al tutorado, que el error es parte del proceso de aprendizaje de la matemática por lo que es común en esta etapa cometer errores constantemente. Sin embargo, se debe aprender a gestionar dichos errores, es decir, el tutor debe ayudar al tutorado para que poco a poco vaya reconociendo cuales son los errores más comunes que comete y así evitarlos la siguiente vez que se enfrente a una situación similar.



Entendiendo lo anterior, una tarea transversal al trabajo realizado por el estudiante tutorado, durante la tutoría, es la búsqueda de sus errores comunes. Si bien, este proceso debe ser continuo durante la tutoría, también debe buscarse que sea permanente más allá de la tutoría (y más allá de la matemática).

La búsqueda de errores, generalmente, es un proceso que pareciera no se valora apropiadamente durante el periodo de educación obligatoria del estudiante. Por lo que será importante que el estudiante tutorado comprenda que conocer un concepto erróneamente conllevará una dificultad en el aprendizaje de nuevos conceptos.

Proponemos al tutor que, al momento de detectar un error en el trabajo del tutorado, le proponga los siguientes pasos:

Revisar el procedimiento que realizó: Una vez detectada la existencia del error se debe revisar cada una de las operaciones realizadas, desde el comienzo hasta el final. Para ello se requiere que el trabajo realizado se salte los menos pasos posibles.

Revisa de manera inversa, “de atrás para adelante”: Si el tutorado no logró reconocer donde se encontraba el error en el paso anterior, este debe partir ahora desde el final del ejercicio, justificando como fueron obtenidos cada uno de los valores. Nuevamente, para esto se requiere que el desarrollo del ejercicio sea saltándose la menor cantidad de pasos posibles.

Intercambiar el trabajo con un compañero, “la paja en el ojo ajeno”: Si realizados los pasos anteriores, aún no es posible que el tutorado reconozca donde cometió un error, se recomienda el intercambio de trabajos con algún par. De la experiencia que se tiene con la búsqueda de errores, por lo general, el error cometido por otra persona es más sencillo de descubrir que el error cometido por uno mismo. Para revisar el trabajo de otra persona, puede ser utilizado cualquiera de los dos pasos anteriores.

Cabe resaltar que, durante este paso, pueden generarse discusiones entre los tutorados que pueden nutrir el trabajo que se realiza, por lo que se invita al tutor a permitir (y fomentar) la justificación de las observaciones de cada tutorado.

Consultar a un tutor/profesor. Si luego de los pasos anteriores, aún no es posible detectar el error, es bueno consultar a alguien que pueda tener algún conocimiento mayor acerca del tema. Se sugiere al tutor que pueda iniciar dando señales (pistas) de donde podrían encontrar el error, de tal manera de dar espacio a los tutorados que descubran el error.

Tal como se mencionó anteriormente, este es un proceso que le tomará tiempo asimilar al tutorado pero se debe intentar reforzar constantemente durante la tutoría.

Comunicar lo que pienso

Según Talciani (2016) “Cuando Aristóteles definió el ser humano como un animal social (Política I, 2, 1253a 2-3) necesariamente ha de haber tenido en cuenta la facultad que tenemos hombres y mujeres de comunicar nuestros pensamientos, deseos, sentimientos, emociones, a través del lenguaje. Sin la comunicación lingüística sería imposible construir una comunidad civilizada que permita la plenitud de la vida humana” (p.13).

Entonces, al momento de establecer una comunicación con otras personas, y en especial en el ámbito académico, es importante entender que se puede comunicar las ideas de distintas maneras. Sin embargo, para lograr una comunicación efectiva se deberá mantener la relación entre lo que se piensa



v/s lo que se dice – lo que se hace – lo que se escribe, siendo este uno de los procesos que probablemente se deba trabajar de manera continua a lo largo de su formación profesional.

Una tarea transversal a lo trabajado con los contenidos del área, será lograr llegar al punto en que lo que se piensa es lo que se dice, escribe y hace. Esta tarea requiere tiempo, y muy probablemente no sea algo que se logre desarrollar en una sola sesión (o incluso en un semestre).

Sin duda, en la tutoría, la comunicación será un factor principal para poder entenderse y mejorar la retroalimentación. En este sentido el trabajo paso a paso en la resolución de problemas matemáticos debe ser un elemento sistemático en el actuar de cada tutor y pensar en voz alta puede ser una herramienta del tutor, para enseñar a los tutorados como debe pensar en el proceso de resolución de un ejercicio o problema.

3. Conclusiones

Un tutor de matemáticas está llamado a incentivar en el tutorado (y en sí mismo) la mejora continua, de manera de ser capaz de reconocer y enfrentar sus creencias en relación al aprendizaje de las matemáticas.

En todo el proceso, el tutor de matemáticas debe considerar el uso de preguntas orientadoras que permitan reconocer la comprensión de un proceso o contenido por parte del tutorado. En la medida que el tutorado se exprese de forma oral o escrita, podremos interpretar de mejor manera su forma de pensar y de esta manera retroalimentar de manera más certera. Preguntas como “¿Qué hacemos ahora?” o “¿Qué haría después?” ayudaran a fomentar que sea el tutorado quien determine el siguiente paso.

De forma transversal, el tutor debe fomentar la discusión de ideas entre tutorados. De esta manera fortalecer sus puntos de vista y sus conocimientos. Frente a la discrepancia, se debe profundizar en el por qué creen eso cada uno (que justifique su procedimiento). Una frase que puede ser de utilidad es “expláyese un poco más” o “¿entienden lo que dijo su compañero?” o “¿Haber explíquese de nuevo?”, entre otras posibilidades.

La organización que aquí se plantea, basada en la resolución de problemas, permitirá poner énfasis en el proceso de comprensión de enunciados matemáticos por parte del tutorado y a su vez orienta hacia un proceso de gestión del error que acepta la importancia de usar el error como parte del proceso de aprendizaje. Y finalmente invita al tutorado a la práctica continua de comunicar lo que se va aprendiendo, intentando mantener la relación entre lo que se piensa, lo que se dice, lo que se hace y lo que se escribe.

Referencias

- Barrantes, H. (2006). Resolución de problemas: El trabajo de Allan Schoenfeld. *Cuadernos de investigación y formación en Educación Matemática*, 1(1), 1-9. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6971/6657>
- Beltrán, C., & Pérez, Y. (2011). ¿Qué es un problema en Matemática y cómo resolverlo? Algunas consideraciones preliminares. *EduSol*, 11(34), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748673009.pdf>
- Blum, W., & Leiß, D. (2007). How do Students and Teachers Deal with Modelling Problems? En C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, & S. Khan, *Mathematical Modelling: Education, Engineering and Economics* (págs. 222-231). Chichester: Horwood Publishing.

2022



Cervantes, G., Mendoza, A., Peñaloza, L., Ramírez, M., & Viñas, M. M. (1995). Descripción y análisis de procesos de pensamiento de estudiantes al resolver problemas matemáticos. *Ingeniería y Desarrollo*, 1(1), 1-23. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/ingenieria/article/view/2156>

Córdova, N., & Oliveros, E. (2014). La matemática superior y las competencias Estrategia De Implementación de Competencias Matemáticas. *Gaceta Sansana*, 1(4), 55-66. <https://docplayer.es/51755865-La-matematica-superior-y-las-competencias.html>

Corral, H. (2016). *Manual práctico del alumno para escribir un trabajo Universitario*. Santiago: Editorial UC. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1djmdc0>

Del Puerto, S., Minnaard, C., & Seminara, S. (2006). Análisis de los errores: una valiosa fuente de información acerca del aprendizaje de las Matemáticas. *Iberoamericana de Educación*, 38(4), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie3842646>

Martínez, O. (2013). Las Creencias en la Educación Matemática. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 17(57), 231-240. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630152008.pdf>

Piaget, J. (1986). *La epistemología genética*. Madrid: Debate.

Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.

Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Academic Press.

Universidad Católica de Temuco. (2016). *Cuaderno de Docencia N°3 Competencias genéricas para la formación de profesionales integrales*. Temuco: UCT. https://dgd.uct.cl/wp-content/uploads/2022/08/Competencias_genericas.pdf

2022



PERCEPCIÓN DE TUTORES ESTUDIANTILES SOBRE LA TUTORÍA DE PARES COMO ESTRATEGIA DE PERMANENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO PILOTO EN LA PANDEMIA.

Fabiola Rojas Larios, Universidad de Colima, fabiola_rojas@ucol.mx

Martha Sánchez Vilchis, Universidad de Colima, martha_vilchis@ucol.mx

María Adelaida Silvestre Campos, Universidad de Colima, adelaida_scampos@ucol.mx

Resumen.

El contexto de la pandemia causada por el COVID-19 impactó no sólo en el sector salud, sino también en el educativo, generando cambios acelerados en las Instituciones de Educación Superior para adaptarse a las nuevas condiciones y operar sus planes y programas de estudio con estrategias didácticas mediadas por tecnología; además de fortalecer las estrategias de formación integral, entre ellas la tutoría para evitar un alto índice de abandono escolar en los y las estudiantes. La tutoría ante un entorno de crisis educativa asociado por coronavirus SARS-CoV-2, tomó un nuevo resignificado y relevancia para el acompañamiento estudiantil, al tener que implementar en las instituciones y universidades estrategias de contención y orientación al estudiantado, con el fin de facilitar su inclusión y permanencia.

Los Programas Institucionales de Tutoría de Educación Superior en México que forman parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tuvieron la encomienda de atender las circunstancias y cambiar la modalidad de la acción tutorial presencial por una virtual, ya que las dificultades socioculturales y económicas que presentó el estudiantado para la continuidad académica derivadas por la pandemia, provocó que algunos de ellos abandonaran la escuela. En el caso de la Universidad de Colima (U de C), la situación de la contingencia sanitaria obligó al Programa Institucional de Tutoría a realizar ajustes en su sistema para crear las condiciones de la tutoría virtual y promover otras modalidades de intervención para el acercamiento con el estudiantado, entre ellas la tutoría de pares.

El panorama emergente impulsó a la Facultad de Turismo y Gastronomía de la U de C implementar la tutoría de pares como proyecto piloto, recibiendo asesoría y seguimiento por el personal responsable del Programa Institucional de Tutoría en la institución. La estrategia se aplicó en estudiantes del primer año de la Licenciatura en Gestión Turística que estuvieran en riesgo académico. El objetivo de este estudio fue conocer la percepción que tuvieron los estudiantes tutores en la implementación de la tutoría de pares durante la pandemia para apoyar en la permanencia estudiantil; para ello se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a cuatro tutores pares. Se analizó la información mediante el análisis de contenido cuyos resultados se emitieron en seis categorías de percepción: aportes de las tutorías de pares en el desempeño escolar, aportes de la tutoría de pares en las habilidades académicas, aportes de la tutoría de pares en las relaciones interpersonales, características de los participantes, tutoría de pares y factores asociados con el abandono escolar en la pandemia. Los resultados señalan que la tutoría de pares favorece en el fortalecimiento de



habilidades académicas, el mejoramiento del desempeño escolar, en el desarrollo de relaciones interpersonales entre pares y apoyar en la permanencia estudiantil.

Palabras Claves: Tutoría de pares, Permanencia, Tutores, Percepción, Pandemia

1. Introducción

El contexto de la pandemia causada por el COVID-19 impactó no sólo en el sector salud a nivel mundial, sino también en la economía y la educación. En el área educativa, las instituciones de todos los niveles educativos tuvieron que cerrar sus instalaciones y hacer frente al nuevo reto para continuar con las actividades académicas, desafiando de manera acelerada a los sistemas educativos para el desarrollo e implementación de estrategias con mediación tecnológica. La UNESCO (2020) ante este panorama, manifestó que el coronavirus afectó la educación de más 1.500 millones de alumnos y alumnas a nivel mundial; ya que, al cerrar escuelas y universidades de todo el mundo, se perjudicó al 89.4 % de la población estudiantil de manera global. Con esta situación, las instituciones educativas, tuvieron que capacitar de manera masiva a sus docentes para la adaptación de la enseñanza a modalidad virtual; y por consiguiente hacer algunas modificaciones en los servicios de formación integral con este nuevo esquema de trabajo. Por tanto, la tutoría tomó un nuevo resignificado y relevancia para el acompañamiento estudiantil, al implementar en las instituciones y universidades estrategias distintas para contener y orientar al estudiante, con el fin de facilitar su inclusión y permanencia.

En el caso de la Universidad de Colima, el Programa Institucional de Tutoría (PIT) es una estrategia de apoyo y acompañamiento académico y profesional, que realizan los y las docentes durante la formación del estudiantado de educación media superior y superior con el propósito de promover mejores trayectorias escolares y egresos (Universidad de Colima, 2015). En este sentido se busca que a través de la acción tutorial se prevengan problemas de adaptación e integración al escenario educativo y de desempeño académico que causen en un futuro deserción escolar, altos índices de reprobación y exclusión social. Para ello, la acción tutorial se puede efectuar con diferentes modalidades de intervención ya sea individual, grupal, de pares o virtual; si bien en la Universidad se estipula en sus lineamientos la modalidad virtual, antes de la pandemia su uso era casi nulo, sólo como forma de comunicación a través de correo electrónico o chat para convocar a sesión de tutoría, enviar acuerdos y avisos a sus tutorados.

La situación derivada de la contingencia sanitaria obligó al PIT realizar ajustes en su sistema para crear las condiciones de la tutoría virtual y promover otras modalidades de intervención para el acercamiento con el estudiantado. La mediación tecnológica jugó un papel esencial para el desarrollo de las sesiones tutoriales virtuales. Si bien los profesores-tutores son pieza clave en el acompañamiento estudiantil, en la pandemia se tuvieron que apoyar del estudiantado, quienes de manera cercana conocían situaciones particulares de contexto sociocultural y económico de sus pares, que en ocasiones se desconoce por parte del tutor y del propio plantel educativo.

Este panorama originó que en la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad de Colima impulsara a trabajar la tutoría de pares como proyecto piloto en estudiantes del primer año de la Licenciatura en Gestión Turística; ya que en el semestre septiembre 2020 - febrero 2021 de los estudiantes identificados en riesgo académico por parte de esta unidad académica sólo se atendió al 63.6% (SAESTUC, 2021), y en el periodo de agosto 2021 - enero 2022 de los 37 estudiantes inscritos



sólo el 31 continuaron en el siguiente semestre. Aunado a esto, se sabe que durante los primeros semestres es cuando se expresan de manera más aguda los problemas asociados a la adaptación a los estudios superiores y a la brecha de conocimientos basales. En este sentido, se trata de un periodo crítico, que suele estar asociado a mayores tasas de reprobación, previo a que un estudiante tenga la oportunidad de llegar al punto en que su desempeño se vuelve indistinguible respecto a sus propios compañeros de generación (Kri et. al, 2013).

De acuerdo con Dapelo y Rosales (2019), encontraron que la tutoría de pares contribuye significativamente en el rendimiento académico, aprobación de asignaturas y retención escolar; además la combinación del aprendizaje entre pares y el asesoramiento académico favorece en la disminución riesgo de reprobación y bajar los niveles de deserción.

La tutoría de pares es considerada una modalidad de intervención en la que participan estudiantes de semestres avanzados para brindar acompañamiento y orientación a compañeros(as) de su mismo nivel educativo, en el proceso de adaptación al contexto escolar y/o con dificultades académicas en un área disciplinar durante su trayectoria; la cual será guiada por un(a) profesor(a) tutor(a) con la finalidad de incidir en la mejora del rendimiento escolar y favorecer en la permanencia (Universidad de Colima, 2021). De acuerdo con Durán (2004), la tutoría entre iguales consiste en la creación de parejas en las que un alumno desempeña el rol de tutor –y aprende porque sabemos que enseñar puede ser una buena manera de aprender– y el otro de tutorado –y aprende por la ayuda personalizada que recibe de su compañero. Por lo tanto, al ser una estrategia de interacción entre iguales y trabajo cooperativo que busca impactar en la transición del estudiante al contexto escolar, al orientarlo en aspectos académicos para mejorar el aprovechamiento escolar. Se valoró por parte del plantel la viabilidad y la pertinencia para que esta modalidad se aplicara y los estudiantes-tutores fueran un vínculo entre sus pares en el seguimiento y acompañamiento académico durante la pandemia.

Por lo anterior, al ser un proyecto piloto, era necesario conocer la percepción de quienes participaron y asumieron el compromiso de ser tutor par, de manera que quedara un precedente de esta modalidad para futura operatividad en el plantel. El objetivo general fue conocer la percepción que tuvieron los estudiantes tutores y tutoras en la implementación de la tutoría de pares durante la pandemia para apoyar en la permanencia estudiantil.

La Facultad de Turismo y Gastronomía, siempre ha tenido como prioridad el dar seguimiento al desarrollo del PIT; sin embargo, a partir de la pandemia, se intensificó el acompañamiento del estudiantado del plantel, a través del equipo de Tutorías conformado por un total de ocho tutores y tutoras, cuya labor ha tenido como principal objetivo incidir de manera positiva en los indicadores de rendimiento académico y la deserción universitaria, apoyándose en las diferentes modalidades de tutorías que ofrece el mencionado programa. El trabajo que se presenta muestra cómo los estudiantes que fungieron como tutores, brindan un acompañamiento a sus iguales (tutorados) para brindarles la oportunidad de mejorar el rendimiento académico, la relación con profesores y autoridades del plantel, identificar problemáticas que llevan a algunos estudiantes a tomar la decisión de abandonar la carrera, así como ayudar a fortalecer otras aptitudes y actitudes a los estudiantes tutorados.

Las tutorías de pares para este caso de estudio fueron realizadas por estudiantes del mismo grado y grupo que los alumnos a quienes se brindó el apoyo; fueron seleccionados porque se han distinguido por su rendimiento académico y calidad humana. De acuerdo con el PIT de la U de C, este tipo de modalidad de tutoría se debe hacer entre estudiantes que tengan un mayor grado académico, quienes harán el papel de tutor(es) y estudiantes con un grado académico menor, quienes serán los alumnos a



los que se les brindará la ayuda; sin embargo, para este caso se consideró poco viable implementarlo de esa forma, pues apenas se conocían entre los mismos compañeros de grupo de manera virtual, lo cual generaba poca confianza entre ellos; por lo tanto, iba a ser mucho más complicado que los tutorados externaran su sentir y las situaciones problemáticas a las cuales se enfrentaban, con alumnos de grados superiores con quienes nunca habían tenido contacto alguno.

La tutoría se desarrolló en grupos pequeños, sólo participaron cuatro estudiantes tutores, a quienes se les asignaron dos estudiantes tutorados; estos últimos fueron elegidos con base en el desempeño académico que tuvieron en la primera evaluación parcial. Los tutorados presentaban al menos una materia reprobada, razón por la cual de manera inmediata aparecen en el apartado de “estudiantes en riesgo”, en el Sistema Automatizado de Evaluación y Seguimiento de la Tutoría (SAESTUC) que se utiliza en la institución. Una de las estrategias del plantel que surgió debido a la contingencia sanitaria originada por el COVID-19, fue dar seguimiento oportuno a los estudiantes que se encontraban en este estatus, mediante un trabajo en equipo por parte de los tutores y de la directora de la facultad. Asimismo, se tomó la decisión de integrar a los estudiantes- tutores para hacer la prueba piloto, en el segundo semestre de la Licenciatura en Gestión Turística.

2. Metodología

La investigación es de corte cualitativo de tipo exploratorio, se optó por este método ya que de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2014), se enfoca en comprender los fenómenos, explorando desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto; por lo que resulta conveniente comprender desde la perspectiva de quienes viven un suceso e indagar sus experiencias y significado. Se empleó como técnica el análisis de contenido y el instrumento empleado fue un cuestionario electrónico de preguntas abiertas diseñado en Google Forms con reactivos referentes a las experiencias como tutor(a) par, asesoramiento del profesor-tutor, retos, ventajas y desventajas percibidas en la tutoría de pares, satisfacción de participar como tutor(a) par y percepción de la tutoría de pares.

En el análisis de contenido se empleó el método de Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss (1967), de la codificación realizada se integraron seis categorías: percepción sobre los aportes de las tutorías de pares en el desempeño escolar, percepción sobre los aportes de las tutorías de pares en las habilidades académicas, percepciones sobre los aportes de las tutorías de pares en las relaciones interpersonales, percepciones sobre las características de los participantes, percepciones sobre la tutoría de pares y percepción sobre los factores asociados con el abandono escolar.

La prueba piloto se llevó a cabo con los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Gestión Turística; cuatro de ellos fungieron como tutores, dos fueron mujeres y dos hombres, quienes tuvieron a su cargo a dos compañeros de grupo como tutorados. El cuestionario elaborado fue contestado mediante formulario en línea con la aplicación de Google Forms. La invitación para que participaran y respondieran fue mediante redes sociales. Quienes estuvieron interesados en participar, se les citó a una sesión por Zoom, en donde se les solicitó su consentimiento informado.



3. Resultados

En este documento se presenta una tabla derivada del método analítico de Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss (1967), la cual muestra los resultados arrojados en el instrumento aplicado a los estudiantes tutores.

Tabla 1. Categorías Percepción de la Tutoría de Pares durante la pandemia

Categorías desde la codificación inicial	Categorías desde la codificación abierta	Categorías desde la codificación axial	Categoría conceptual
1. Percepciones sobre los aportes de las tutorías de pares en el desempeño escolar.	Aportes percibidos en la realización y entrega de las actividades asincrónicas. Aportes percibidos en el incremento de las calificaciones. Aportes percibidos en el impacto de las tutorías en la retención escolar.	Desempeño del estudiante tutorado: la tutoría tiene un impacto en el desempeño y trayectoria escolar de los tutorados.	La percepción de la tutoría entre pares como un espacio que otorga beneficios en su trayectoria académica, desempeño escolar y permanencia.
2. Percepciones sobre los aportes de la tutoría de pares en las habilidades académicas.	Aprendizaje de temáticas de las asignaturas por el tutor par y el tutorado.	Aprendizaje: la tutoría tiene un impacto en la formación académica de los alumnos tutorados y de los tutores pares.	
3. Percepciones sobre los aportes de la tutoría de pares en las relaciones interpersonales.	Establecimiento de nuevos vínculos de amistad.	Implicaciones de la relación entre pares.	
4. Percepciones sobre las características de los participantes.	Sobre el tutor. Sobre el tutorado.		
5. Percepciones sobre la tutoría de pares.	Factibilidad de su implementación de manera permanente.	Visibilidad del programa desde el apoyo de los estudiantes- tutores.	
6. Percepción sobre los factores asociados con el abandono escolar.	Situación académica y contexto personal del tutorado. Sentir del tutor ante la decisión del tutorado de abandonar la escuela.	Desinterés escolar y problemas personales derivados de la pandemia.	

Fuente: elaboración propia



1. Percepciones sobre las tutorías de pares en el desempeño escolar.

Los estudiantes-tutores externan los beneficios que trajo la aplicación de la tutoría de pares en el segundo semestre de la Licenciatura en Gestión Turística. Algunos de los comentarios de los tutores pares tienen que ver con el desempeño escolar y se relacionan con el hecho de tener una mejor organización en cuanto a las actividades asignadas por los profesores, en las sesiones asincrónicas; lo cual, a su vez, ayuda tanto a los estudiantes - tutores como a los tutorados, a obtener mejores calificaciones debido a la entrega puntual y en forma de sus tareas, como también en la aprobación de las materias lo que favorece en su permanencia.

“Los tutores aprendemos formas de organizarse, saber dirigirse a la persona. Siento que se tiene un mayor control para realizar las actividades”. (Tutor2/ Hombre)

“[...] puedes apoyar a tus compañeros o a otros de otros semestres a que con tu apoyo saquen mejores calificaciones”. (Tutor3/ Mujer)

Los tutores aprovechan para hacer mención del impacto de las tutorías de pares en la retención escolar:

“[...] recibes la satisfacción de haber ayudado y casi salvado en casos extremos, a uno de tus compañeros o compañeras de irse de la facultad”. (Tutor 1/ Hombre)

2. Percepciones sobre las tutorías de pares en las habilidades académicas.

Los tutores pares hacen mención acerca del desarrollo de ciertas habilidades en el ámbito académico que tanto ellos como sus compañeros-tutorados adquirieron, gracias a las tutorías de pares:

“La ventaja principal es repasar temas, crecer personalmente en tus capacidades de enseñanza [...] también hace que tomes más confianza de ti mismo y te desenvuelvas mejor cuando expones, hablas en público [...]”. (Tutor 1/ Hombre)

“Creo que como ventaja encontramos que hay menos miedo a consecuencias por comentarios o maneras de expresarse además de que impacta menos como figura de autoridad al momento de recibir explicaciones y con esto facilita la comprensión de temas o solicitud de un repaso. Les da una forma diferente de asimilar el conocimiento, una oportunidad más de repaso y comprensión, además de poder tener una retroalimentación basada en un juicio de un igual [...]”. (Tutor2/ Hombre)

3. Percepciones sobre las tutorías de pares en las relaciones interpersonales.

Dado que las nuevas necesidades formativas deben estar dirigidas a fomentar la autonomía de los alumnos, a elaborar y construir las propias interpretaciones y a reconstruir el conocimiento científico (Pozo, 2002) citado en (Esparza, 2011); se puede ver el aporte social desde la labor del estudiante-tutor.

“Creo que, como tutor, lo más desafiante fue conseguir esa confianza y ese vínculo que facilita la interacción y retroalimentación posible con tu tutorado, además la capacidad de demostrarle que en verdad te interesa y estás dispuesto a ayudarlo. Supongo que la pandemia fue el mayor desafío, me orilló a crear ese vínculo, ese respeto y esa confianza a través de un medio digital, un medio inerte, estático, carente de calor y expresión”. (Tutor 1/ Hombre)

4. Percepciones sobre las características de los participantes.



Los tutores pares identificaron que la actitud de los tutorados fue un elemento clave para que las estrategias desarrolladas alcanzaran los resultados deseados, aunque también reconocen que el sólo tener comunicación, a través de medios digitales, complicó que ésta fluyera. También manifestaron la falta de interés por parte de los compañeros tutorados, como la mala conexión a Internet y la poca disponibilidad de tiempo que tenían a causa de su trabajo debido a la situación económica estaban pasando por la pandemia.

“Inicialmente fue un reto debido a que pese que había estado dirigiendo personas o impartiendo clase a chicos de otras edades, estar con un igual es un tanto quizá psicológicamente; desafiante pues siempre me preguntaba qué tan en serio iban a tomarme [...] para nuestro tutorado llega a ser complicado y necesitas ser tolerante con sus ideas, con sus formas de entendimiento y flexible/tolerante para adaptarte a su forma de aprender. Hablando de tolerancia en el sentido de no rendirte porque quizá ellos ya se están rindiendo, por eso están en riesgo, si tú te rindes estará en más problemas, como tutor hay que buscar de forma respetuosa, la manera de llegar a tu tutorado/a y hacer que aprende cueste lo que cueste y explicarle tantas veces sean necesarias”. (Tutor 1/ Hombre)

5. Percepciones sobre la tutoría de pares

Quienes fungieron como tutores observan la factibilidad del establecimiento de las tutorías de pares como un programa permanente en el plantel.

“Creo que como ventaja encontramos que hay menos miedo a consecuencias por comentarios o maneras de expresarse además de que impacta menos como figura de autoridad al momento de recibir explicaciones y con esto facilita la comprensión de temas o solicitud de un repaso”. (Tutor 2/ Hombre)

6. Percepciones sobre los factores asociados con el abandono escolar.

Los tutores identificaron factores que pueden ser determinantes para que sus compañeros decidan abandonar la escuela, además manifestaron su sentir cuando por más acompañamiento que haga el tutor, el estudiante decide irse.

“[...] Logrando darme una visión de lo que es un alumno con peligro de deserción por bajas notas, su sentir y cómo a veces sus deseos y actitudes ocultan las verdaderas intenciones o situaciones por las que pasan estos chicos y que muchas veces no se les da el seguimiento que debería por falta de interés, persistencia o simplemente porque el alumno es renuente a abrirse a su tutor/mentor” (Tutor 1/ Hombre)

“Así mismo, pude notar rasgos de desinterés en cooperar en su propia formación académica aunque también contaban con problemas personales los cuales terminaban por inclinar la balanza de importancia, dejando en segundo plano lo que es su educación” (Tutor 2/Hombre)

“[...] lo peor que me pasó fue perder a una de mis Tutoradas, pues terminó por desertar de la carrera, quizá sé que hice tanto como pude, que estuve ahí, insistiendo, hablándole a una página en blanco que en ocasiones respondía” (Tutor 4/Mujer)

4. Conclusiones

Los resultados de un estudio piloto marcarán siempre el rumbo que debe tomar una investigación y permitirán generar propuestas para mejorar lo ya avanzado o bien, para replantear los objetivos trazados. Es importante rescatar que esta labor de tutoría de pares practicada en la Facultad de



Turismo y Gastronomía, permitió principalmente, la permanencia en el Programa de Educativo de estudiantes en riesgo, la generación de lazos de amistad entre tutor y tutorado, mayor seguridad personal en los estudiantes beneficiados con la tutoría de pares, aprendizaje mutuo de contenidos o bien el reforzamiento de estos, mejor organización del tiempo y de actividades, fortalecimiento del sentido de responsabilidad, tanto para quien brinda la tutoría como para quien la recibe, por mencionar algunas.

A raíz de esta prueba piloto se pudo percibir también que quienes participaban como tutorados lograron establecer una comunicación asertiva con los tutores pares, incluso mejor que con su profesor tutor, por lo que se comprueba que la edad facilita esos lazos de comunicación; además el vocabulario que se usa entre ellos para las intervenciones es más claro y común para ambos participantes, lo que permite una mayor interacción e identificación.

Es válido mencionar que el estudio en cuestión trajo consigo también nuevas ideas y retos, mismos que se verán cristalizadas con el regreso gradual a clases presenciales, pues ello permitirá la selección más detallada de los estudiantes que fungirán como tutores, implementación de la actividad en diferentes semestres y en los dos programas educativos que oferta la Facultad, lo que permitirá un incremento en el número de participantes en ambos sentidos; tutores y tutorados, capacitación respecto a las funciones que deberán desempeñar al fungir como tutores ante pares y acompañamiento del coordinador de tutorías y profesor tutor.

La Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad de Colima ha adoptado al Programa Institucional de Tutorías como una herramienta valiosa para fortalecer las buenas relaciones interpersonales entre pares, evitar la deserción, disminuir los índices de reprobación, brindar seguridad al alumnado en su labor diaria, lograr una comunicación asertiva, así como orientar en su vida escolar actual y profesional futura; por tanto, llevar a la práctica todas las opciones que este programa brinda y compartir las experiencias para que otros planteles lo puedan implementar de forma gradual pero con paso firme, es uno de los objetivos principales que impulsa a seguir explorando, aplicando y evaluando lo que el programa ofrece. El programa de tutorías tiene mucho para dar, además de que brinda la oportunidad de ser creativos, proactivos y obtener resultados a corto, mediano y largo plazo.

Referencias

- Álvarez Pérez, P. R., & González Afonso, M. C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*.
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación Y Educadores*, 14(2). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1926>
- Chois, P. M., Casas, A. C., López, A., Prado, D.M.y Cajas, E- Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19),165-184. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678009>
- Dapelo, B. y Rosales, C. (2019). Acompañamiento académico mediante facilitación del aprendizaje entre pares: una estrategia efectiva para progresar desde el primer año y permanecer en la universidad. *Revista de Orientación Educacional*, 33(64), 3-22. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/94/116>
- Duran, D. & Vidal, V. (2004): Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica. Barcelona: Graó.
- Gisbert, D. D., & Córdova, V. H. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1), 1-12.

2022



Hernández-Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hil.

Hormaeche, L., & Rasilla Tomaselli, S. (2020). El Programa Tutoría de Pares en la UNLPam: desafíos en tiempos de pandemia. In III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/106219>

Kri, F., González, M., Gil, F.J. & Lamatta, C. (2013). "Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de caso Universidad de Santiago. Informe Final". Consejo Nacional de Educación.

Rojas, F., Cruz, Z. G., Figueroa, C.A., Acosta, P. y Rolón, S. (2021). Programa de Tutoría de Pares. [Lineamientos institucionales inédito]. Dirección General de Orientación Educativa y Vocacional. Universidad de Colima.

Universidad de Colima. (2015). Programa Institucional de tutoría. <https://portal.ucol.mx/orientacion/Programa-Tutoria.htm#Programa-Tutoria>

2022



PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES DE UN PROGRAMA DE ACOMPañAMIENTO ENTRE PARES PARA LA INSERCIÓN EN LA VIDA UNIVERSITARIA

Luz Mairet Chourio-Acevedo, Departamento de Ingeniería Informática de la Universidad de Santiago de Chile, Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES), Universidad de Santiago de Chile, luz.chourio@usach.cl

Graciela Madrid, School of Law, Politics and Sociology, University of Sussex, Brighton, United Kingdom

José Luis Jara, Departamento de Ingeniería Informática de la Universidad de Santiago de Chile, Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES), Universidad de Santiago de Chile

Mónica Villanueva¹ Departamento de Ingeniería Informática de la Universidad de Santiago de Chile.

Resumen.

La deserción estudiantil es un problema presente en diversas instituciones de educación superior en Latinoamérica. En Chile, el Departamento de Ingeniería Informática (DIINF) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), se propuso conocer los principales factores que explican la deserción de los estudiantes de primer año (Bello, Köhler, Hinrichsen, Araya, Hidalgo, Jara, 2020). Para evitar esta situación fue diseñado un programa de acompañamiento entre pares, denominado Cachorr@404. A través de esta iniciativa se brinda un apoyo a las y los estudiantes de primer año de las carreras del DIINF, que abarca desde tutorías en asignaturas fundamentales en el plan de estudios, hasta el acompañamiento en la adaptación a la vida universitaria por parte de un grupo de tutores. El programa se coordina a través de un equipo de profesionales de diversas áreas para un acompañamiento integral, lo que permite desarrollar un trabajo de investigación, a la par de la implementación del programa.

El propósito de este trabajo es evaluar la percepción de la implementación del programa Cachorr@404 desde la perspectiva de las y los estudiantes que han participado como tutores desde el año 2018 hasta el 2021. Para dicha evaluación, se diseñó un grupo focal con énfasis en categorías como: trayectoria y experiencia en la Universidad, identificación de fortalezas y debilidades del programa de acompañamiento y, finalmente, proyecciones de su trayectoria y del programa. Así, se adoptó una mirada exploratoria-descriptiva, permitiendo determinar temáticas o categorías relevantes. Se consideraron técnicas de levantamiento de información cualitativa, aplicadas al equipo de tutores. Este instrumento cuenta con la aprobación del Comité de Ética Institucional de la Universidad de Santiago de Chile.

Los resultados de este trabajo permiten conocer tanto las fortalezas del programa para potenciarlas, así como establecer estrategias de mejora en el corto y mediano plazo de algunas debilidades. Resulta interesante conocer lo que ha significado la implementación del programa para las y los tutores, ya que genera una instancia de práctica docente para quienes deseen realizar en un futuro ayudantías o dedicarse a la docencia, además del desarrollo de habilidades de comunicación. Se evidencia que el



programa de acompañamiento entre pares genera beneficios tanto para quienes ejercen el rol de tutor/a, como para quienes asisten a las tutorías. Así mismo, contribuye en los procesos de socialización que se han visto afectados por la ausencia de presencialidad en los últimos semestres.

Palabras Claves: Deserción, Tutoría entre Pares, Acompañamiento, Inserción en la Vida Universitaria.

1. Introducción

La deserción estudiantil⁵³ es un fenómeno que aqueja a las instituciones de educación superior desde hace más de setenta años y que continúa vigente hasta hoy (Bean, 1980; Spady, 1970), representando el abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un/a estudiante antes de terminarla, por la influencia de circunstancias internas o externas a la persona (Tinto, 1975). De acuerdo a la literatura (Tinto, 1975), los conceptos de abandono y deserción han sido utilizados de manera indistinta. Sin embargo, aquel uso es problemático, debido a que también deben considerarse las decisiones a nivel individual y los múltiples factores que conlleva: en ocasiones, aunque la institución pierda un/a estudiante, este efectivamente tomó una buena decisión a nivel personal al retirarse; en otras, factores como la falta de apoyo institucional provocaron que abandonara su carrera (Tinto, 1975). Adicionalmente, no debe restringirse el éxito o fracaso de una institución educativa solo por los indicadores asociados a la deserción (Keegan, 1980).

Reducir las tasas de deserción ha sido una preocupación del Departamento de Ingeniería Informática (DIINF) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), y por esta razón, se propuso estudiar los principales factores que explican la deserción de los estudiantes de primer año (Bello, et al, 2020). A raíz de los hallazgos, fue diseñado un programa de acompañamiento entre pares, denominado Cachorr@404. A través de esta iniciativa se brinda un apoyo a estudiantes de primer año de las carreras del DIINF, que abarca desde tutorías en asignaturas fundamentales en el plan de estudios, hasta el acompañamiento en la adaptación a la vida universitaria por parte de un grupo de tutores. El programa considera cinco áreas de intervención, cada una de las cuales contempla aspectos específicos del problema de la deserción: 1) mentorías para tutores, 2) tutorías para estudiantes, 3) apoyo institucional, 4) identidad con el DIINF y 5) seguimiento a estudiantes de primer año (Araya, et al., 2020).

Un tutor o tutora del programa de acompañamiento Cachorr@404 es un/a estudiante de las carreras dictadas por el DIINF, que cursa niveles superiores y que se selecciona a través de una convocatoria. Las principales características que se evalúan en el proceso de selección son su motivación por ser parte del programa, su rendimiento académico, su capacidad para la gestión de su proceso de aprendizaje, sus habilidades sociales y de trabajo en equipo. El equipo de tutores está conformado por dos o tres tutores/tutoras cada semestre, en el cual se busca que exista paridad de género y una alta sinergia.

Tal y como mencionan García, et al (2012), la implementación de las actividades de un programa de acompañamiento, como Cachorr@404, requiere de una serie de actividades logísticas: selección de los tutores acorde con el perfil deseado, formación de tutores, coordinación de las tutorías,

⁵³ La deserción estudiantil, representa el abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula el estudiante antes de terminarla, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a la persona (Tinto, 1975).



instrumentos para el registro de asistencia, elaboración de informes de las actividades, seguimiento de las solicitudes y derivaciones a servicios de apoyo estudiantil. Para ello, la coordinación del programa se realiza a través de un equipo de profesionales de diversas áreas (Araya, et al, 2020), que permite: 1) realizar un acompañamiento integral, 2) avanzar con la parte investigativa que sustenta las actividades del programa y 3) realizar las actividades adicionales de logística necesaria para la implementación del programa.

Hasta el momento, no se ha podido evaluar el programa en función de las tasas de deserción en los últimos semestres debido a las condiciones irregulares en los cuales se han desarrollado: como el paro de actividades por el estallido social en Chile en el 2019 y el cambio a modalidad virtual durante la pandemia mundial en el 2020 y 2021. Sin embargo, en trabajos anteriores (Araya, et al, 2020; Köhler, et al, 2022) se ha evaluado con técnicas cuantitativas y cualitativas la percepción de los estudiantes de primer año de las carreras del DIINF en torno al programa.

La evaluación de la implementación del programa Cachorr@404 tiene su foco en la mejora y se realiza con la finalidad de conocer elementos a mantener e identificar elementos a mejorar en su implementación (Araya, et al, 2020). Los asistentes a las tutorías reconocen el aporte del programa en el proceso de inserción a la vida universitaria, y a la vez, logran identificar elementos a mejorar, como las estrategias docentes de las y los tutores.

El propósito de este trabajo es evaluar la percepción de la implementación del programa Cachorr@404 desde la perspectiva de estudiantes que han participado como tutores desde el año 2018. Para ello, se ha realizado un grupo focal con las y los tutores participantes durante los años 2018, 2019 y 2020. Para analizar la información obtenida, se categorizaron las respuestas para su posterior interpretación.

2. Método

Se consideraron técnicas de producción de información cualitativa. Con la finalidad de ofrecer una mirada exploratoria–descriptiva, se diseñó un grupo focal con énfasis en categorías como: trayectoria y experiencia en la Universidad, identificación de fortalezas y debilidades del programa de acompañamiento y, finalmente, proyecciones de su trayectoria y del programa. En esta técnica, el entrevistador establece una interacción peculiar que se anima por un juego de lenguaje de preguntas abiertas y relativamente libres por medio de las cuales se orienta el proceso de obtención de la información (Canales, 2006). La técnica del grupo focal se consideró relevante para la recolección de datos ya que permitió conocer y valorar las experiencias de cada uno de los participantes, además de generar una instancia de interacción y el intercambio de experiencias como tutores en los distintos semestres del periodo considerado (Silveira, et al, 2015). El instrumento diseñado cuenta con la aprobación del Comité de Ética Institucional de la Universidad de Santiago de Chile.

El instrumento fue diseñado para guiar la conversación en torno a tres partes: una primera que caracteriza la trayectoria estudiantil y de participación en otras instancias similares de los tutores, incluyendo su acceso al programa; una segunda donde pudieran describir, reflexionar y evaluar el programa de acuerdo a su experiencia; y una tercera donde describen sus proyecciones y autoevalúan su participación. En el apéndice 1 se encuentran las preguntas formuladas.

La muestra consistió en ocho estudiantes que participaron como tutores/tutoras desde el inicio de la implementación del programa: dos tutores del primer piloto realizado en el 2018, tres del año 2019 y



dos del año 2020. La muestra fue diversa en términos de género de los y las participantes y la generación en la que contribuyeron al programa. La actividad fue moderada por dos de las coordinadoras a cargo del Programa de Acompañamiento y co-autoras de este trabajo, quienes orientaron el encuentro con base en el instrumento diseñado. El grupo focal se realizó en línea y se grabó en audio para su posterior análisis, previa autorización de las y los participantes a través de la firma del consentimiento. Para el análisis, fue necesario organizar la información para contar con unidades comparables (Silveira, et al, 2015). Para ello, la grabación fue transcrita y registrada en una tabla según temáticas. La estrategia de análisis de la información consistió en el análisis sistemático de contenido cualitativo (Andréu, 2002).

3. Resultados y discusión

Categoría 1: Trayectoria de inserción al programa

En general, los y las tutores describen que en su primer año como estudiantes requerían orientación y apoyo en la inserción a la vida universitaria. Al no existir en aquel momento un programa de acompañamiento, esta guía fue otorgada principalmente a través de la socialización con los pares, inclusive de otras carreras. En los relatos se hace una constante comparación entre la propia experiencia de ser estudiante de primer año y la participación en el programa de acompañamiento, en cuanto su necesidad en el momento del ingreso a la vida universitaria. Se describen los primeros rendimientos en asignaturas como bajos, dado que provenían de instituciones de educación que no facilitaban suficiente preparación académica para la universidad (colegios técnicos o agrícolas). A su vez, el vínculo con la unidad académica se percibe como lejano, en términos identitarios y curriculares, sin llegar a entender la relación entre las asignaturas de módulo básico de ingeniería con la profesionalización. Algunos describen haber recibido apoyo de iniciativas como el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP)⁵⁴, aunque notan que este programa institucional apunta a objetivos distintos respecto al programa de acompañamiento del DIINF, en términos de vinculación directa con la unidad académica. Las personas tutoras describen haber participado en programas de apoyo académico y/o ayudantías, de diversa especie, tanto con estudiantes de la USACH como con estudiantes de educación secundaria en un caso. Solo uno describe ésta como su primera experiencia de este tipo. También se registran experiencias de tutorías voluntarias en instancias de pares, como las organizadas por el centro de estudiantes de la carrera.

Categoría 2: Ingreso al programa de acompañamiento

El ingreso a la participación del programa de acompañamiento dependió del año en que los y las tutoras fueron reclutados. Durante 2018, no se realizó concurso ni convocatoria, sino que por tratarse del piloto del programa, se hizo un llamado individual a tres estudiantes de distintos niveles para participar como tutores. Posteriormente, en 2019, se realizó el primer concurso, donde las y los tutores fueron seleccionados a través de una pauta de evaluación en su desempeño en entrevistas, que fue replicado en los procesos posteriores (Araya, et al, 2020). Algunos participantes declaran haber

⁵⁴ Roberts, K., & Rosselot, C. (2020). 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. Congresos CLABES, 285-296. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2705>



consultado a tutores de años anteriores por su experiencia antes de aceptar integrarse al equipo por completo. Debido a la alta demanda de estudiantes durante el primer semestre de 2019, se requirió contactar a un tercer tutor.

Categoría 3: Realización programa acompañamiento en el semestre correspondiente

Durante 2018, se designó un bloque horario fijo para la realización de tutorías, contando con la participación de los tres tutores y tutoras. Se recopiló material de estudio y apoyo para las tutorías. Los tutores describen alta adaptabilidad según la demanda de los estudiantes, considerando que el programa inició en el segundo semestre y la participación fue menor en cantidad. Adicionalmente, la difusión de las actividades se realizó mediante correo electrónico institucional y posteriormente por Instagram; sobre esto, los tutores perciben la segunda como una mejor estrategia, considerando que para los estudiantes de primer año las redes sociales resultan un medio de comunicación informal y cercano (Araya, et al, 2020). De igual manera, se registraron estudiantes de otras carreras que asistieron a las tutorías, enterándose a través de la socialización entre pares.

Durante 2019 la convocatoria aumentó considerablemente, incluyendo estudiantes de otras carreras. Los contenidos vistos en las tutorías dependían igualmente de la demanda, sin embargo, se describe como más efectiva la consulta sobre qué contenidos revisar durante la tutoría, en lugar de usar medios virtuales. La autogestión y organización del trabajo por parte del grupo de tutores fue fundamental para llevar a cabo las tutorías, dividiendo entre ellos el trabajo a realizar. Nuevos elementos incorporados fueron un grupo de WhatsApp, un tercer tutor y una profesional de apoyo al programa. Posteriormente, en el segundo semestre de 2019, la participación disminuyó.

En 2020, la modalidad del programa se modificó debido a la pandemia, por lo que tanto las actividades de socialización como las tutorías académicas se volvieron virtuales. Se utilizaron tanto las herramientas Discord como Zoom, la primera por ser más cercana a los estudiantes. De igual forma, los tutores describen turnos semanales, donde cada uno se enfocó en preparar una tutoría. Si bien los horarios fueron más flexibles en comparación a la presencialidad, los tutores describen que la comunicación resulta más difícil considerando que no cuentan con el componente no verbal al no existir el espacio presencial, si bien la participación en cantidad de estudiantes aumentó. Se continuaron utilizando las herramientas de comunicación vía redes sociales.

Categoría 4: Evaluación del programa de acompañamiento

El programa se visualiza como una iniciativa que puede replicarse a otras unidades académicas, por su potencial en cuanto a fidelización de estudiantes y apoyo académico. Otro elemento destacado es la construcción de comunidad que se logra a través de la implementación, donde se conjugan elementos identitarios y de socialización.

“Programas como Cachorro 404 sirven a justamente eso, a hacer una comunidad mejor en ese sentido” (Tutor).

Se valora positivamente el contar con un equipo de profesionales para apoyo de la intervención y una biblioteca digital con material de apoyo para las tutorías. Las y los tutores que participaron en 2020 destacan las instancias de reuniones con profesionales de la Facultad de Ingeniería y otros tutores para compartir experiencias.

2022



Una debilidad percibida durante 2018 es la poca cantidad de estudiantes a los que pudo llegar el programa de acompañamiento, debido a que este comenzó durante el segundo semestre y la difusión primeramente se hizo por un canal formal, el correo electrónico institucional, teniendo poco alcance entre el público objetivo.

Por otra parte, la posible sobrecarga de trabajo hacia las y los tutores, considerando que también son estudiantes, se percibe como un elemento a mejorar. También se hace hincapié en el soporte que se puede recibir de parte de profesionales de apoyo al programa para disminuir el exceso de trabajo.

Otra debilidad es la coordinación para determinar los contenidos a revisar, dado que medios como las encuestas a través de redes sociales no resultan ser completamente efectivas. Se describe haber preparado material de acuerdo con estas consultas, pero finalmente haber revisado distinto contenido según los y las asistentes a la tutoría respectiva.

Las y los tutores perciben su participación en el programa de acompañamiento como una forma de desarrollar habilidades de comunicación e incrementar su interés en la docencia y la academia, expandiendo inclusive sus redes de contacto, elementos que van más allá de los contenidos curriculares del plan de estudios.

“Fue una súper buena experiencia, porque como que igual explotó una parte en como de querer enseñar, como un interés que no se ve a lo largo de la carrera. Bueno, me sirvió harto como para hablar con gente que no conocía, con alumnos, alumnas que...y bueno, también me sirvió como una especie de trampolín para ir como escalando, quizás, en varias partes del Departamento hasta llegar, quizás, a otros lugares como ahora donde estoy ahora trabajando” (Tutor)

Una amenaza mencionada fue que los servicios de apoyo estudiantil externos al programa no fueran suficientes como para satisfacer las demandas de los y las estudiantes, por ejemplo, el apoyo psicológico en tiempos de pandemia.

Un elemento sello destacado por los tutores de 2018 es la participación de docentes en calidad de mentores como forma de acercar la identidad de la unidad académica hacia los estudiantes de primer año. Sin embargo, no se continuó con esta iniciativa por la falta de participación de estudiantes, dejándolo para ser utilizado en el apoyo a estudiantes de cursos superiores. Más allá, el hecho de que estudiantes, profesionales y docentes de la unidad académica estén envueltos en la implementación del programa es un elemento retomado como sello por otros tutores, en términos de construcción de identidad y comunidad. Un segundo elemento sello es la interacción entre estudiantes de primer año y tutores en calidad de pares, que se identifica como distinto a la instancia de la ayudantía regular. En este sentido, en las tutorías se percibe una aproximación más cercana entre estudiantes como apoyo a la inserción a la vida universitaria y que permite dar a conocer servicios de orientación a los estudiantes de primer año.

“Se daba como una confianza con quien iba, porque si yo lo comparo con la ayudantía de funda que yo hacía... En funda⁵⁵ era, ya, hacer los ejercicios, preguntar si entendían, cosas así. Pero, no sé, en Cachorro 404 podías decirles: “no, mira a mí también me costaba esto”, como dar tus experiencias también.(...) Estar más como al mismo nivel, no ayudante-alumno, sino como otro alumno que le está enseñando a otro alumno.” (Tutor)

⁵⁵ Fundamentos de Computación y Programación, asignatura de primer año.



Categoría 5: Proyecciones y autoevaluación

Un elemento destacado es la posibilidad de adquirir experiencia en docencia universitaria y desarrollar habilidades de comunicación y autoconfianza, ambas relevantes para la experiencia profesional al combinarse con las habilidades específicas de la carrera. Se valoran positivamente las reuniones de retroalimentación con los y las profesionales del programa, donde se otorga apoyo a las y los tutores. Algunos tutores mencionan el interés por continuar un desempeño laboral en el ámbito de la docencia y la academia universitaria, tal como los mentores. En este sentido, se refuerza la idea que la figura de mentoría puede resultar más efectiva en estudiantes de cursos superiores o que ya tengan un vínculo inicial con la unidad académica. Otros tutores mencionan ya encontrarse trabajando profesionalmente, debido a que la inserción laboral en el área se da de manera muy temprana.

4. Conclusión

El propósito de este trabajo fue evaluar la percepción de la implementación del programa Cachorr@404 desde la perspectiva de las y los estudiantes que han participado como tutores y tutoras desde el año 2018. Para ello, se realizó un grupo focal diverso en términos de género y de generación. Los resultados de este trabajo permiten conocer tanto las fortalezas del programa para potenciarlas, así como establecer estrategias de mejora en el corto y mediano plazo de algunas debilidades.

La implementación del programa genera una instancia de práctica docente para quienes deseen realizar en un futuro ayudantías o dedicarse a la docencia, además del desarrollo de habilidades de comunicación. Este trabajo también permite observar los aprendizajes en la implementación y la capacidad de adaptación del programa a las distintas circunstancias que se han presentado durante el periodo de tiempo considerado. Se evidencia que el programa de acompañamiento entre pares genera beneficios tanto para quienes ejercen el rol de tutor/a, como para quienes asisten a las tutorías. Así mismo, contribuye en los procesos de socialización que se han visto afectados por la ausencia de presencialidad en los últimos semestres.

En el futuro, se plantea el diseño de una escuela de tutores que pueda ofrecer herramientas pedagógicas y de comunicación efectiva para tutores. Hasta el momento, los tutores han demostrado una capacidad resolutoria ante los cambios y circunstancias que se les han presentado durante su práctica lo cual podría complementarse con una formación previa y específica para el desempeño de esta función (Rubio, 2014).

Referencias

- Andréu, J. (2002). Las técnicas del análisis de contenido: una revisión actualizada. Sevilla: Documento de trabajo de la Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Araya, V., Chourio, L., Köhler, J., Madrid, G. (2020). Cachorr@404: Peer-instruction practices during quarantine times. 2020 39th International Conference of the Chilean Computer Science Society (SCCC) (pp. 1–6). <https://doi.org/10.1109/SCCC51225.2020.9281190>
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187.
- Bell, C. R. (1997). *Mentoring : haga crecer a sus colaboradores*. Barcelona: Gestión 2000.



Bello, F.A., Köhler, J., Hinrichsen, K., Araya, V., Hidalgo, L., Jara, J.L. (2020). Using machine learning methods to identify significant variables for the prediction of first-year informatics engineering students dropout. 2020 39th International Conference of the Chilean Computer Science Society (SCCC) (pp. 1–5). <https://doi.org/10.1109/SCCC51225.2020.9281280>

Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Santiago: LOM.

Escudero Vásquez, L. (2017). Entre pares nos acompañamos. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1581>

García, M. A., Calles Doñate, A. M., & Sánchez Ávila, C. (2012). Diseño y desarrollo de programas de mentoring en organizaciones (Primera Ed). Madrid.

Espinoza, C. (2020). Perfil del tutor par: indicadores de desempeño y elementos claves en el acompañamiento para la retención de estudiantes iniciales. Congresos CLABES, 966-974. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2669>.

Keegan, D. (1980). Dropouts at the Open University. Australian Journal of Education, 24(1), p.44-55. Recuperado a partir de <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.4790>

Köhler, J., Chourio, L., Madrid, G., Bello, F.A., Jara, J.L. (2022). Assessing student perception of an accompaniment programme designed from educational data analytics. Article in preparation.

Roberts, K., & Rosselot, C. (2020). 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. Congresos CLABES, 285-296. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2705>

Rubio L. (2014) La Tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿Aprendizaje Mutuo?, X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado a partir de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0187-F.pdf

Sanchez García, M., Manzano soto, N., Risquez López, A., & Suárez Ortega, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la educación superior a distancia. Revista de Educación (Madrid), 356, 719 – 732. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-119>

Silveira Donaduzzi, Daiany Saldanha da, Colomé Beck, Carmem Lúcia, Heck Weiller, Teresinha, Nunes da Silva Fernandes, Marcelo, & Viero, Viviani. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. Index de Enfermería, 24(1-2), 71-75. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>

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

Tinto, V (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, Journal of Higher Education. Nº 45: 89-125.

Tinto, V. (1987), El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento, México, UNAM.

Apéndice I

Preguntas grupo focal

Presentación e introducción

Parte 1: Perfil de los tutores y experiencia de primer año

¿Cómo fue su llegada a la universidad? ¿Cómo describirían su primer año?

¿Han tenido alguna experiencia similar haciendo otras tutorías o ayudantías?

¿Tu primer año hubiera sido distinto si hubieras participado en este programa?

Parte 2: Descripción y evaluación de las tutorías

2022



¿Cómo describes las tutorías en el semestre en que participaste? ¿Cómo se organizaban? ¿Cuál era la participación de los estudiantes? ¿Cómo se preparaban?

¿Cuál era tu participación en las tutorías?

¿Qué es lo característico/sello del programa? ¿Cómo se distinguen las tutorías de una ayudantía regular?

Parte 3: Proyecciones y autoevaluación

¿Qué sientes que aprendiste en el programa? / ¿Qué sientes que has aprendido?

¿Qué piensas hacer a futuro? Al finalizar la carrera y posteriormente (Docencia, carrera profesional, inserción laboral)

2022



POR LA VIDA DE LAS MUJERES UN PROGRAMA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO Y EMPODERAMIENTO DE LA MUJER, UNA APUESTA POR LA INCLUSIÓN Y LA PERMANENCIA

*Suria Alexandra Melendez Martínez, UNAD, suria.melendez@unad.edu.co
Carmen Elisa Cobo Ospina, UNAD, carmen.cobo@unad.edu.co*

Resumen.

La Universidad Nacional Abierta y Distancia UNAD, ubicada en Colombia, conforme a su misión, consolida en la Consejería Académica, la unidad que coadyuva a la educación para todos, todas y todes, mediante programas como “La Igualdad de género y empoderamiento de la mujer”, fomentando acciones de retención y permanencia estudiantil diferenciada e inclusiva. El enfoque de género desde el que se orienta el programa, parte de la prueba de caracterización que se adelanta al 100% de la población matriculada, encontrándose que el 56% de los estudiantes de la Zona Centro Sur (en adelante ZCSUR) de la institución son mujeres, cuya condición de vida deviene de una serie de exigencias que contribuyen al riesgo de deserción, como son: el rol del cuidado de los integrantes del hogar, al que se le suman las tareas de manutención para generar ingresos y así poder sostener a su familia, al cual también se le añade el rol de estudiante universitario, de igual manera se encuentra presente en el transcurso de su vida, situaciones de Violencia Basada en Género y en algunos casos discriminación, una baja participación en la toma de decisiones, condiciones de vida a destacar y que son el resultado de estereotipos que han sido definidos por la sociedad de manera histórica. A partir de lo cual, se adelantó un plan de trabajo en el que participan tanto docentes como funcionarios, estudiantes y familiares. Finalmente, se adelantará la documentación de las actividades realizadas, cuyo impacto se verá reflejado en los indicadores de permanencia y retención, promoción y graduación académica de las siguientes vigencias. Se concluye que, los programas conducentes a la retención estudiantil con enfoque de género, hace visible las problemáticas que, de fondo, si bien concentra la atención en la población estudiantil caracterizada, igualmente compromete a re-pensarse la universidad y promover un cambio de actitud institucional en pro del fortalecimiento de la autonomía de la mujer, pero, sobre todo, la consolidación de la generación de espacios de interacción colectiva e institucional sobre la perspectiva de género.

Palabras Claves: Igualdad de Género, Inclusión, Permanencia, Empoderamiento, Estereotipos.

1. Introducción

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (en adelante UNAD), establece en su misión la “Educación para todos”, por lo que el acceso a la misma no está condicionada por exámenes de admisión o selección, lo que permite la inclusión de la población más vulnerable del país, que ven en esta institución una alternativa para lograr sus metas profesionales y mejorar su calidad de vida.

Todo lo anterior obedece, al carácter misional de la Institución, que tiene sus inicio un 7 de julio de 1981, con el objetivo de permitir el acceso a la educación, a quienes no tenían ingresos económicos



suficientes, para ingresar al sistema educativo, el cual posteriormente recibe del presidente Belisario Betancur Cuartas, un ajuste que permitiera mayor cobertura, mediante el programa “Universidad a distancia”, el cual llevó a la creación del proyecto público vital, que permitiera que la educación superior estuviera al alcance de todos y todas. (UNAD, 2011).

Debido a lo anterior, estos procesos de inclusión requieren un acompañamiento cercano, oportuno y contextualizado a partir de las necesidades de los estudiantes, por lo tanto se establece como unidad misional a la Vicerrectoría de Servicios Aspirantes, Estudiantes y Egresados VISAE, desde la Consejería Académica, para dinamizar y realizar la prueba diagnóstica de caracterización a todos los estudiantes de primera matrícula, para identificar sus competencias básicas, el perfil sociodemográfico, condiciones de conectividad, discapacidad y otros elementos que generan información para realizar acompañamientos a estas necesidades y particularidades de los estudiantes.

La consejería académica realiza un análisis de estos resultados como punto de partida para el acompañamiento integral de los estudiantes de primera matrícula e implementa “acciones de intervención psicosocial, pedagógicas y didácticas orientadas a disminuir en el estudiante los factores de riesgo académico y potencializar los factores favorecedores para su permanencia y el éxito académico” (Reglamento Estudiantil. Acuerdo 0029 del 13 de diciembre de 2013. P. 9)

Es así, como articulando los resultados de la prueba de caracterización y el acompañamiento integral que realiza el Consejero Académico, se generan las acciones focalizadas para favorecer la retención, permanencia, promoción y graduación de los estudiantes y la atención de forma oportuna, de situaciones que pueden generar deserción como la conectividad, el tiempo sin estudiar, el nivel bajo de herramientas digitales y es en este análisis que surge la iniciativa de iniciar un trabajo focalizado con la población mayoritaria de estudiantes mujeres (56%) que ha tenido un aumento constante en cada período académico y que alertaba acciones diferenciales de atención y acompañamiento.

También se encuentra una oportunidad para seguir contribuyendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU, para que todas las organizaciones estén encaminadas con acciones concretas a contribuir para este caso en disminuir las tasas de discriminación por razones de género y aumentar la igualdad para niñas y mujeres. objetivos globales.

Finalmente, es imperioso realizar cambios, en las dinámicas sociales que vive el ser humano, que están llevando no solo a desequilibrios sociales, sino también del planeta que invita a realizar acciones que propendan estos cambios, que permitan la igualdad y la innovación, junto con un manejo adecuado del mundo, que replantee el desarrollo humano, rompa el desequilibrio social y planetario (PNUD, 2020, P. 81). Todo lo anterior, motiva la apuesta “por la vida de las mujeres” como una contribución al desarrollo humano sostenible, a las condiciones dignas e igualitarias para todos y a favorecer la permanencia, retención y graduación de nuestras y nuestros estudiantes.

2. Resultados

La UNAD ante las cifras en crecimiento de la deserción en los programas ofertados y su compromiso por ser un dispositivo del Estado para garantizar el derecho a la educación superior en Colombia establece en el año 2017, la Política de Retención y Permanencia (RP), para implementar estrategias y acciones que benefician a los estudiantes y “propenden por la atención integral de sus necesidades emocionales, pedagógicas, tecnológicas y económicas” (UNAD, 2018). Esta política motiva la articulación de todos los sistemas misionales, de gestión y directivos de la organización para generar



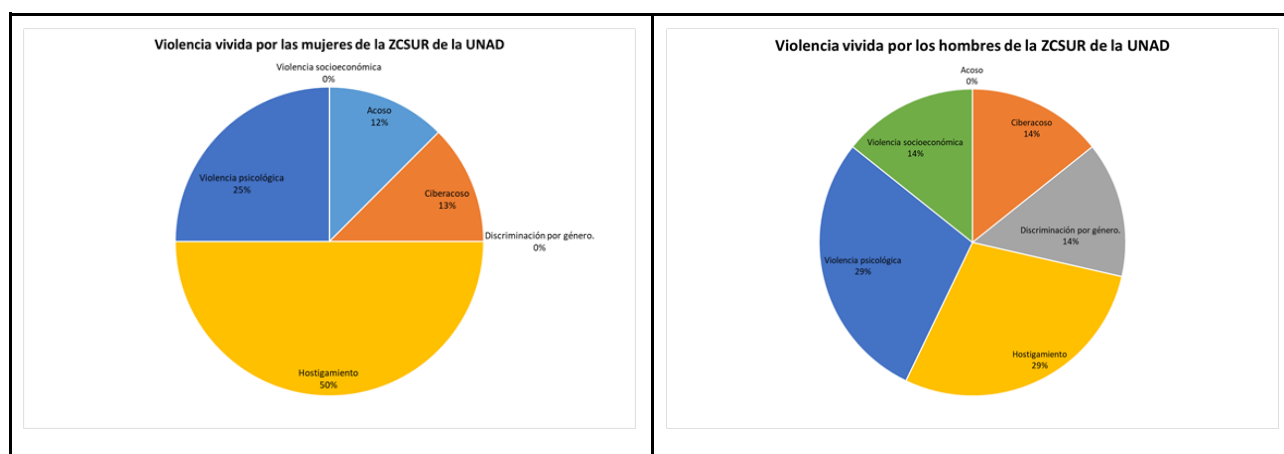
dinámicas académicas, organizacionales y administrativas, que inciden en el propósito de brindar un “excelente servicio a los estudiantes, que potencia su satisfacción y fidelización” (Acuerdo 002 del 30 de enero de 2018 Consejo Académico y el Consejo Superior Universitario).

Para iniciar a partir de los resultados de la prueba de caracterización que realizan los estudiantes de primera matrícula, se puede identificar que, en la ZCSUR, el **56%** de las estudiantes son mujeres, lo que implica una alerta para desarrollar acciones focalizadas con esta población, para favorecer su retención, permanencia y graduación en la universidad.

De igual manera, de acuerdo al diagnóstico adelantado de manera mixta en la ZCSUR de la UNAD, donde se aplicaron métodos cuantitativos y cualitativos, desde la Consejería Académica se estableció las situaciones de violencias basadas en género y discriminación (VBGD) que han vivido los estudiantes de la zona y las condiciones de desigualdad que se les presentan en sus vidas:

“[...] las tipologías con mayor frecuencia, para ambos géneros son, la violencia psicológica (19,4%), la violencia física (7,3%), la violencia y acoso en el ámbito laboral (5,9%), la violencia sexual (5,1%) y la violencia en la familia (4%), las demás violencias (15,1%), configurándose que un 56,9% los estudiantes, han estado expuestos a la violencia, la desigualdad y han sufrido las consecuencias de las mismas, colocándolo en condición de vulnerabilidad, que pone en riesgo sus derechos, a la vida, la libertad, la integridad, tanto física, psicológica, como sexual, la dignidad, la seguridad, entre otros, por lo cual los estudiantes de la Unad de la ZCSUR, matriculados en el periodo 2021-I, han sido vulnerables a la violencia de género” (Meléndez, 2022, p. 169).

Figura 2. Porcentaje de hombres que vivieron VBG en ZCSUR de la UNAD



Nota. Fuente: encuesta de Caracterización (Melendez, 2022, p.169). Gráfico: Elaboración propia.

Lo anterior lleva a la Instituciones de Educación Superior IES, a partir de la responsabilidad sustantiva de la “Inclusión Social” (Consejo Superior de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2018, p. 25), a generar programas por acciones, para a los grupos que están en condición de vulnerabilidad y que conlleven a brindar herramientas, que garanticen su retención, permanencia y graduación. Se han realizado procesos de formación y acciones afirmativas, para poner en marcha las estrategias de prevención primaria o temprana, iniciando con las acciones de tipo pedagógico, como parte del proceso de implementación de un de los productos de este proceso, el Protocolo para la prevención, detección y Atención de casos de violencia de género, Resolución No. 06456. (UNAD, 2018).



Lo que permitió el diseño e implementación del Programa “Por la vida de las mujeres” desde el cual se ha trabajado por la incorporación transversal de la perspectiva de género y los derechos humanos en el ámbito universitario, dentro del marco de los Objetivos del desarrollo sostenible ODS 5: Igualdad de Género, a partir de una perspectiva de inclusión a ambos géneros, que aporta también al desarrollo de su contexto familiar, regional y nacional.

Este programa es animado por la premisa de que el riesgo del abandono escolar de las mujeres es más alto debido a los factores asociados al género y los estereotipos que se le han asociado, como también el interés de los y las estudiantes por conocer, participar y estudiar sobre temas relacionados con género, diversidad y orientación sexual y VBGD, desligando en un grupo de estudio de género.

El Programa “Por la vida de las mujeres” se viene desarrollando desde el año 2020, con dos ejes de acción: mes de la Igualdad de Género y el ciclo de formación para estudiantes mujeres “Poder y Liderazgo con aroma de mujer”, que este año lleva su **tercera** versión y que nos permite presentar resultados preliminares de dichas acciones, como es la participación de **1.661** estudiantes. Las temáticas de formación abordadas buscan la incorporación transversal de la perspectiva de género en el ámbito universitario y se detallan en la siguiente tabla, que muestra las actividades realizadas, temáticas y el propósito que se tiene en cada una de ellas:

Tabla 3. “Temáticas de formación y capacitación “Por la vida de las mujeres”

Temática General	Propósito	Temas abordados	Participantes
Introducción a la perspectiva de género y derechos humanos	Establecer un punto de partida conceptual que contribuya en la construcción de un lenguaje común.	Conceptos básicos de género, Los derechos humanos y La transversalización de género	860
Una mirada a la igualdad de género desde el desarrollo sostenible.	Facilitar en los participantes la comprensión y conocimiento de los objetivos de desarrollo sostenible 5, 8 y 10	El objetivo del desarrollo sostenible ODS 5: Igualdad de género	313
Cátedra de Género y derechos humanos	Incorporación transversal de la perspectiva de género y derechos humanos en el ámbito universitario	Educación A Distancia Responsable Entre La Igualdad Y La Diversidad. Igualdad De Género Y Derechos Humanos. Reflexiones por una masculinidad no violenta y posibilidades de cambio	340
Poder y liderazgo con aroma de mujer V.1.	Tomar consciencia de la capacidad individual que se tiene para crear y concretar nuevas realidades a partir del ejercicio del liderazgo personal y valorar el impacto que se genera en cada uno de los roles que se desempeñan dentro de los círculos de influencia.	El empoderamiento La participación de las mujeres Conquistando nuestros miedos	378

2022



Temática General	Propósito	Temas abordados	Participantes
Roles de Género y Estereotipos	-Sensibilizar a hombres y mujeres sobre la influencia que tienen los estereotipos generalizados y roles de género en la vida de las personas. -Brindar herramientas, para trabajar la capacidad de elegir entre varias alternativas, basándose en los efectos que trae consigo cada decisión	Roles de género, estereotipos y toma de decisiones.	22
Re-conociendo la Violencia de Género: viendo, oyendo y actuando	Reconocer los tipos de violencia de género	Tipos de violencia, El Femicidio Ley 1761 de 2015 y el violentó metro	6
Ruta de Atención Integral a Mujeres víctimas de violencia de género - Conocer te salva	Reconocer las rutas de atención integral que existen en Colombia para atender las situaciones de Violencia de género	Rutas de atención y la Ley 1257 de 2008 Garantizar a las mujeres una vida libre de violencias	14
Construcción de relaciones respetuosas	Fortalecer la construcción de relaciones respetuosas como iniciativa de la igualdad de género. Exponer el piropo como otra forma de violencia, para promover que los espacios públicos estén libres de violencia	La construcción de relaciones, las relaciones interpersonales, Establecer las diferencias entre el consentimiento y el No, El piropo como forma de violencia	7
Foro: Tener igual derecho... ¡a ser diferentes!	Reconocer la importancia de que todos somos iguales porque tenemos los mismos derecho	Todos iguales, todos diferentes	18

La otra acción realizada denominada “Poder y Liderazgo con aroma de mujer” es una propuesta de talleres vivenciales o Workshop, orientada a conocer, despertar y fortalecer el poder femenino, con el propósito de que las participantes tomen consciencia de su capacidad individual para crear y concretar nuevas realidades a partir del ejercicio del liderazgo personal y valorar el impacto que ellas generan en cada uno de los roles que desempeñan dentro de sus círculos de influencia. El ciclo se aborda en 3 sesiones así: el empoderamiento, la participación de las mujeres y conquistando nuestros miedos, certificando la asistencia de las participantes que asistan por lo menos al 75% de las sesiones y realicen la evaluación del mismo, como motivación para las asistentes, contando con 32 estudiantes certificadas.

2022



Fig. 2 Diploma de participación “Poder y Liderazgo con aroma de mujer”

Hasta ahora, la acogida del programa ha sido muy significativa para las estudiantes que han participado, que lo manifiestan en las encuestas de satisfacción y que se reflejan en estas expresiones: “Amplié mis conocimientos”; “se conoció la ruta de atención a víctimas y las líneas telefónicas de donde podemos denunciar cualquier acto de violencia”; “Es un tema que tiene mayor relevancia teniendo en cuenta la problemática social que afecta los hogares colombianos”; “Se creó nuevo espacios de aprendizaje”; “Es un tema de mucha importancia porque hoy en día se ve mucho atropellos contra la mujer en las calles”.

Las acciones han sido articuladas con Entidades Gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional con la participación en el encuentro CANES 2022 “Cocreación Agenda Nacional para la Educación Superior en Equidad de Género y Salud Mental”, la Subsecretaría de Equidad de Género de la Alcaldía de Santiago de Cali, y Casa Matria (casa de las mujeres) del mismo municipio. De igual manera, las gestiones realizadas, han sido oportunidad de escenario de prácticas profesionales de estudiantes del programa de Psicología y acompañamiento de estudiantes monitores de inclusión, permanencia, los anteriores de la UNAD. Estas articulaciones interinstitucionales fortalecieron y motivaron la creación del protocolo de atención basado en género de la UNAD, para dinamizar las acciones de prevención, atención y acompañamiento de estudiantes, docentes y administrativos de la universidad.

3. Conclusiones

Es primordial seguir documentando la experiencia de acompañamiento diferencial con perspectiva de género que se viene desarrollando desde la UNAD a través de la Consejería Académica, pues se convierte en un punto de encuentro para fortalecer las iniciativas mundiales de organizaciones públicas y privadas, pero también como espacio que contribuye desde las Instituciones Educativas a contribuir a la retención, permanencia, promoción y graduación oportuna.

El interés de los estudiantes generado por el impacto del programa y el abordaje de las temáticas de prevención de las VBGD, nos ha permitido crear el GEGU Grupo de Estudio de Género Unadista, al que se han articulado docentes, estudiantes y Consejeros Académicos, para continuar profundizando en los temas, reflexiones y propuestas con perspectiva de género, considerado como punto de partida



para constituir la Cátedra Unesco, reto que pensamos asumir, en la construcción de iniciativas de formación y acciones de prevención.

Es fundamental que las instituciones desarrollen programas conducentes a la retención estudiantil con enfoque de género, pues hace visible las problemáticas del contexto de las y los estudiantes, como también compromete a re-pensarse los espacios educativos y promover un cambio de actitud institucional, en pro del fortalecimiento de la autonomía de la mujer, pero, sobre todo, la consolidación de la generación de espacios de interacción colectiva e institucional sobre la perspectiva de género.

4. Referencias

Consejo Superior de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (23 de julio de 2018). Artículo. 35 [Capítulo IV] Estatuto General de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD [Acuerdo 014 del 2018]. https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos/2018/COSU_ACUE_014_20180723.pdf

Meléndez S. (2022). Re-conociendo la Igualdad y la Violencia Basada en Género: una mirada desde la metodología a distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/49096>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2020). Informe sobre Desarrollo Humano 2020, La próxima frontera: El desarrollo humano y el Antropoceno. <https://report.hdr.undp.org/es/index.html>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD] (13 de diciembre de 2013). Artículo 13. Por el cual se establece el Reglamento estudiantil de la UNAD. Consejo superior universitario – Secretaría General. [Acuerdo 029 de 2013]. https://sgeneral.UNAD.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos/2013/COSU_ACUE_029_20131229.pdf

Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD] (18 de febrero de 2018). Por el cual se aprueba el Protocolo para la prevención, detección y Atención de casos de violencia de género. [Resolución No. 06456]. https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/capsulas/2021/RESO_6456_180220121.pdf

Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario PAPS. Versión 3.0.*

2022



PREVENÇÃO DO ABANDONO NO 1.º ANO: APOIAR OS ESTUDANTES NA SUA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA

Leandro S. Almeida, Universidade do Minho, leandro@ie.uminho.pt
Joana R. Casanova, Universidade do Minho, joanacasanova@ie.uminho.pt

Resumo.

Mudanças recentes nos processos de ensino-aprendizagem destacam a centralidade do estudante na forma como aprende e no seu sucesso acadêmico. Assume-se que aquilo que o estudante aprende decorre menos daquilo que faz o professor e mais daquilo que faz o próprio estudante. Contudo, estas mudanças podem favorecer os estudantes que ingressam no Ensino Superior com mais bases de conhecimentos e com melhores estratégias de aprendizagem, o que nem sempre ocorre junto dos estudantes provenientes de famílias menos favorecidas a nível socioeconómico e sociocultural. Neste contexto, as instituições devem intervir preventivamente no desenvolvimento de competências que ajudem esses estudantes a enfrentar com maior autonomia os desafios da sua adaptação, promovendo o sucesso académico, reduzindo as taxas de abandono que, para alguns estudantes, ocorre já no decurso do 1.º ano do Ensino Superior.

Neste trabalho relata-se uma intervenção junto dos estudantes que ingressaram em dois cursos na área da Educação, num total de 150 estudantes. Realizaram-se três sessões de uma hora com cada uma das cinco turmas, ao longo do 1.º semestre: na primeira analisaram-se as expectativas iniciais dos estudantes e as dificuldades antecipadas na sua adaptação; na segunda abordaram-se as vivências académicas no sentido da adaptação e satisfação dos estudantes; e na terceira analisaram-se os métodos de estudo e a antecipação das classificações no final do 1.º semestre. As sessões foram realizadas recorrendo a atividades especificamente concebidas e recorrendo a uma ferramenta digital (*Wooclap*), facilitadora da interação entre os estudantes. A utilização desta ferramenta decorre do uso generalizado do *smartphone* por parte dos estudantes e à existência de boas condições da internet nas salas de aula; a sua utilização foi também útil por permitir a interação dos estudantes mantendo o respeito pelas normas de distanciamento social impostas pela pandemia de COVID-19. Ilustrando essa utilização, na primeira sessão os estudantes descreveram as suas experiências na transição para o ES. Desta forma, as palavras e a sua frequência permitiram construir uma nuvem de palavras, possibilitando a visualização imediata das exigências e dificuldades sentidas, assim como um diálogo sobre os recursos pessoais e institucionais a mobilizar. As palavras e expressões mais mencionadas que denotam um sentido positivo da transição foram: desafio, responsabilidade, crescimento ou aventura. As expressões e palavras negativas foram menos numerosas, aliás muito semelhantes nas cinco turmas, por exemplo medo, ansiedade ou isolamento. Ao longo das sessões foram recolhidos dados através do Instrumento de *Screening* de Risco de Abandono do Ensino Superior, avaliando a satisfação com a formação, a exaustão académica e a intenção de abandono dos estudantes. Os resultados apontam para bons níveis de satisfação com a formação que estavam a receber no Ensino Superior, mas ainda assim, algum desgaste emocional devido ao volume e dificuldade das atividades académicas. Verificou-se reduzida intenção de abandono, o que poderá estar relacionado com a própria implementação das sessões descritas. A realização das mesmas evidenciou a pertinência da

2022



partilha conjunta das vivências emocionais e das dificuldades experienciadas que, por serem comuns, facilitaram a partilha de estratégias de enfrentamento entre os estudantes. Reforça-se a importância do estabelecimento de uma rede de suporte entre pares, facilitadas pela proximidade nas relações interpessoais próximas entre colegas e com os professores. A realização de trabalhos de grupo dentro e fora da sala é entendida pelos estudantes como oportunidade para o desenvolvimento das relações e competências sociais. A consciência e partilha pelos estudantes de dificuldades presentes na sua transição e adaptação ao Ensino Superior, assim como o levantamento de estratégias seguidas para lidar e superar tais dificuldades, justifica a pertinência da intervenção realizada.

Palavras-chave: Abandono, Estudantes do 1.º ano, Adaptação, Sucesso Acadêmico

1. Introdução

A expansão do Ensino Superior (ES) nos diversos países tem-se feito acompanhar de uma progressiva diferenciação da sua população estudantil. Grupos socioeconômicos e étnicos tradicionalmente excluídos estão hoje presentes no ES, aumentando as taxas dos alunos não-tradicionais (Almeida et al., 2016; Esteban et al., 2016; Tavares, 2013). A investigação aponta que nem sempre estes novos públicos possuem o nível de competências para enfrentarem com sucesso, e de forma autônoma, os desafios ou exigências do ES. Neste sentido, instituições e governos devem não apenas assegurar o acesso de tais estudantes, mas estarem também preocupados e tomarem medidas que favoreçam a sua permanência e conclusão da formação (Arriaga et al., 2011; Campillo et al., 2013).

Alunos com dificuldades na sua adaptação acadêmica, quando não convenientemente superadas, com alguma probabilidade apresentam menos sucesso nas suas aprendizagens e questionam as razões de permanecer no ES (Ferrão & Almeida, 2018; Soares et al., 2019). Neste sentido, as taxas de abandono são mais elevadas no decurso do 1º ano. No limite, o abandono ocorre quando os estudantes não se conseguem integrar a nível social e a nível acadêmico, estando presentes nessas dificuldades de adaptação características pessoais do estudante e características formais e informais das IES (Almeida et al., 2016; Araújo et al., 2016; Duarte et al., 2014; Ferreira & Ferreira, 2001).

Centrando-nos no abandono do ES, trata-se de um processo gradual de desvinculação e de tomada de decisões por parte do estudante que se orientam para esse desfecho (Casanova, 2021; Stinebrickner & Stinebrickner, 2014; Tight, 2019). Neste processo confluem e interagem diversas variáveis pessoais e contextuais (Tinto, 1975), estando a ocorrência do abandono particularmente determinada por aprendizagens pouco significativas e por quebras nos índices de motivação acadêmica (expectativas iniciais que não se concretizam, redução dos índices de envolvimento nas tarefas e nos espaços académicos, relação custo-valor quando o estudante pondera os benefícios de frequentar o ES face às exigências e dificuldades sentidas). Estas variáveis motivacionais ganham particular sentido quando o estudante, fruto das suas classificações no ensino secundário e nos exames de acesso ao ES, não consegue aceder a uma instituição e/ou curso de primeira opção (escolha vocacional), como ocorre em Portugal face à política de *numerus clausus* instituída no acesso ao ES (Arriaga et al., 2011; Fonseca et al., 2014).

Assumindo as dificuldades de adaptação académica de alguns estudantes, e que vários deles não superam tais dificuldades ao longo das primeiras semanas no ES, antecipamos a relevância de tais vivências menos positivas na explicação do insucesso e do abandono ao longo do 1.º ano. Este conhecimento conduziu-nos à construção e implementação de um programa breve de intervenção



psicológica para, de uma forma preventiva, ajudar os seus estudantes a superarem as dificuldades que experienciam ao longo do primeiro semestre (Bernardo et al., 2022; Casanova et al., 2022; van Rooij et al., 2018). Neste teste, apresenta-se o referido programa, a sua implementação e alguns resultados do seu impacto junto dos estudantes que nele participaram.

2. Metodologia

Amostra

A intervenção realizou-se junto de todos os estudantes do 1.º ano de duas licenciaturas do Instituto de Educação (Universidade do Minho): Educação Básica e Educação (regime de frequência laboral e pós-laboral), num total de 150 estudantes. Por se tratar do primeiro ano de implementação das sessões e por ocorrer durante a pandemia, dada a natureza desenvolvimentista e pessoal das atividades realizadas nas sessões, intencionalmente, não solicitámos microdados aos estudantes (por exemplo, idade, sexo e descrições sociofamiliares) para assegurar uma participação livre e ativa nas atividades.

Programa de intervenção

Foi apresentado e aprovado pelo Conselho Pedagógico do Instituto de Educação um programa de acolhimento aos seus estudantes do 1.º ano, a realizar em sala de aula e constituído por três sessões de uma hora ao longo do 1.º semestre. As sessões foram aplicadas às cinco turmas de alunos do 1º ano. A primeira sessão, aplicada entre a segunda e a terceira semana de aulas, designa-se “Ser estudante no Ensino Superior: a importância dos primeiros tempos”. Esta sessão pretende ajudar os estudantes a identificarem desafios e oportunidades de aprendizagem e de bem-estar na sua adaptação ao ES. Os conteúdos produzidos ao longo da sessão eram reformulados pela psicóloga ajudando os estudantes a refletirem sobre as suas vivências. A segunda sessão, intitulada “Ser estudante do ES em tempos de pandemia: rendimento e sucesso académico” abordou a satisfação académica, o envolvimento nas aprendizagens e no relacionamento com colegas e professores ao longo das primeiras semanas no ES. A terceira sessão, intitulada “Ser estudante do Ensino Superior: com está a correr” dinamizada numa fase mais próxima da fase de apresentação de trabalhos de grupo e da avaliação de final do semestre, abordou os métodos de estudo dos estudantes, a regulação da sua aprendizagem e as suas expectativas sobre o rendimento académico, satisfação académica e intenções de abandonar a formação superior.

3. Resultados

Os resultados apresentados procuram, por um lado, descrever o desenvolvimento da intervenção, e, por outro, mudanças operadas nos estudantes a partir da intervenção. Face à natureza do estudo são considerados dados quantitativos e qualitativos, reportadas ao impacto do programa de intervenção. As sessões realizadas presencialmente ocorrem em contexto de sala de aula e recorrendo à ferramenta digital *Wooclap*, que facilitou a interação dos estudantes, em tempos de restrições devido à pandemia de COVID-19. Todos os estudantes possuíam smartphone com internet e tiveram facilidade em conhecer e participar nas atividades propostas. Várias atividades foram propostas, sendo que na primeira sessão se destacou a construção de uma nuvem de palavras que apresentassem as perceções dos estudantes acerca do ES. A nuvem com palavras de tamanho variado em função do número de

2022



estudantes que as mencionavam permitia ver a similaridade de alguns pensamentos e sentimentos ou de ideias acerca das experiências pessoais e acadêmicas que estavam a ter. Destas palavras destaca-se o facto de ser uma etapa exigente e desafiante para os estudantes, mas ainda assim, gratificante, com muitas novidades e vontade de superação das dificuldades encontradas.

Na segunda sessão, após algumas semanas de aulas, os estudantes apresentaram desafios e exigências sentidas, bem como a mobilização de recursos que estavam a conseguir concretizar para superarem as dificuldades na sua adaptação académica. Partilharam de forma anónima com o grupo, e em tempo real, as suas vivências, construindo um Mural de Vivências, considerando “O que tem estado a correr bem” e “O que ainda é um desafio”. Analisando as experiências mencionadas pelos cinco grupos de estudantes, destacam-se as interações sociais: fazer novas amizades, interação com colegas, a relação entre professores e estudantes. Ao mesmo tempo, foram frequentes as referências a aspetos académicos e pessoais: curiosidade, ir às aulas, organização pessoal, interesse pelo curso e motivação para estudar, bom funcionamento nas aulas ou aulas interessantes.

Já no que se refere ao que não estava a correr bem (ainda era um desafio), os estudantes mencionaram maioritariamente a organização e gestão das tarefas e do tempo, assim como a dificuldade em manter o estudo das matérias das aulas em dia. Estas situações são indicadas pelos estudantes como a causa para a perceção de falta de tempo para si mesmos, dificuldades em lidar com o stress e ansiedade em momentos de avaliação. Para alguns estudantes, ainda que poucos, ocorrem ainda dificuldades nas interações sociais.

O que tem estado a correr bem?

- Fazer novas amizades
- Aulas
- Adaptação
- Integração
- Interesse pelo curso
- Motivação para o semestre e consequentes bons resultados
- Curiosidade

O que ainda é um desafio?

- Organizar e gerir tarefas
- Gerir o tempo
- Manter a matéria em dia e testes
- Concentração nas aulas on-line
- Conhecer os colegas e criar laços de amizade
- Ter tempo para mim mesma
- Stress constante

Na terceira sessão os estudantes preencheram e analisaram os seus resultados num Instrumento de *Screening* de Risco de Abandono do ES (Casanova et al., 2021). Basicamente este instrumento permite analisar os níveis de satisfação com a formação e de exaustão académica após dois meses de frequência do ES. Na Tabela 1 apresentam-se as médias e desvios-padrão das respostas dos estudantes em cada item e total, em função do curso que frequentam (escala *likert* de 1 a 5 níveis, a que corresponde a média teórica de 2.5 pontos).



Tabela 1 – Média e Desvio-Padrão dos Itens Respondidos pelos estudantes em função dos Cursos

	Curso								
	Educação Básica			Educação			Educação PL		
	n	M	DP	n	M	DP	n	M	DP
Satisfação com a formação									
Sinto-me satisfeito/a por frequentar esta universidade.	60	4.50	.56	61	4.62	.52	29	4.53	.80
Sinto-me satisfeito/a com a formação que estou a receber nesta universidade.	60	4.18	.58	61	4.38	.52	29	4.35	.70
A minha família está satisfeita com a formação que estou a receber nesta universidade.	60	4.32	.68	61	4.50	.53	29	4.47	.72
Recomendaria esta universidade a um/a amigo/a próximo/a.	60	4.50	.51	61	4.62	.52	29	4.29	.77
Total dos 4 itens	60	17.50	1.89	61	18.13	1.89	29	17.65	2.64
Exaustão acadêmica dos estudantes									
Estou emocionalmente exausto/a por frequentar este curso.	60	2.71	1.03	61	2.88	1.25	29	2.59	1.18
Estudar ou assistir às aulas provoca-me stress.	60	2.68	1.12	61	2.63	1.19	29	2.41	1.06
Sinto-me esgotado/a devido às atividades do curso.	60	2.50	.83	61	2.75	.89	29	2.59	.94
Sinto-me stress todos os dias por ter de enfrentar mais um dia na universidade.	60	1.94	1.04	61	2.50	1.20	29	2.12	1.22
Total dos 4 itens	60	9.82	3.19	61	10.75	3.88	29	9.71	3.69

Legenda: M = Média; DP = Desvio-Padrão

De acordo com os resultados obtidos, a generalidade dos estudantes reporta sentirem-se satisfeitos com a formação que estão a receber, apresentando os estudantes do curso de Educação níveis ligeiramente mais elevados. Da mesma forma, este subgrupo de estudantes apresenta também níveis mais elevados de exaustão, o que em função dos itens do questionário pode estar associado ao maior volume ou dificuldade das atividades académicas. No entanto, é possível que a experiencição de maior exaustão e stress por parte de alguns estudantes pode estar relacionada com outros fatores, nomeadamente a frequência de um curso que não foi a sua primeira opção no acesso ao ES ou maior vulnerabilidade dos percursos académicos anteriores, o que poderá fazer sentido explorar em futuros estudos que se façam.

A avaliação das sessões por parte dos estudantes foi bastante positiva. Os estudantes manifestaram-se acerca dos conteúdos abordados na sessão, das atividades realizadas e da duração da sessão, recorrendo a uma escala de 1 (nada adequado) a 5 (muito adequado). Globalmente, as médias das avaliações dos estudantes para os conteúdos, atividades e duração situaram-se sempre acima de 4.0 pontos. Os estudantes do curso de Educação e Educação Pós-Laboral apresentam valores de satisfação com as sessões sempre mais elevados, quando comparados com os estudantes do curso de Educação Básica. Por outro lado, questionados acerca do interesse em participar em sessões similares no próximo ano letivo, a grande maioria dos estudantes manifesta esse interesse (Educação Básica: 81.10%, Educação: 78.60%, Educação PL: 85.70%).



4. Considerações finais

O abandono do ES tem sido entendido como fenômeno dinâmico, complexo e multideterminado. Um conjunto alargado de variáveis pessoais e contextuais aparecem valorizadas, importando atender à sua interação ao longo do percurso de formação dos estudantes (Casanova, 2021; Tinto, 1975). No decurso do 1º ano, mormente nos dois ou três primeiros meses, o abandono está particularmente associado às exigências do ES e às dificuldades dos estudantes em se adaptarem e superarem tais exigências (Almeida et al., 2016; van Rooij et al., 2018).

As questões da adaptação acadêmica, do insucesso e do abandono no decurso do 1.º ano do ES podem ser mais frequentes em estudantes provenientes de grupos econômicos e socioculturais menos familiarizados com o ES. Neste sentido, faz sentido que as instituições conheçam os seus estudantes e em função das suas necessidades implementem programas de apoio de cariz promocional e preventivo (Casanova et al., 2022; Duarte et al., 2014; Tight, 2019). Podendo ainda haver serviços especializados de apoio psicológico para situações de crise, é fundamental programas breves e de largo espectro aplicáveis à grande maioria ou totalidade dos estudantes. No caso concreto deste trabalho, o programa dirigia-se a todos os estudantes, sendo formado por três sessões, cada uma com a duração de uma hora, aplicada em horário e sala de aulas nas turmas existentes.

A metodologia da intervenção passou muito por permitir aos estudantes a verbalização, em ambiente de segurança, das suas vivências e emoções (positivas e negativas), havendo da parte do profissional (psicólogo e investigador na área do ES) a reformulação e o destaque de estratégias possíveis de superação das dificuldades, reforçando a autonomia dos estudantes nesse processo. O facto de ser dinamizado com o grupo-turma permite o surgimento e análise de um conjunto bastante amplo de vivências e de estratégias de superação das dificuldades, podendo os colegas servir de mentores e modelos próximos a rentabilizar na dinâmica das sessões.

O sucesso deste tipo de intervenção em grande grupo está fortemente associado à forma individual e em pequenos grupos como os estudantes se envolvem nas atividades. A própria diversidade e profundidade dos conteúdos abordados nas sessões (por exemplo, as dificuldades sentidas na transição e as estratégias seguidas na sua superação) dependem do grau dessa participação e envolvimento. Essa participação aumenta quando, na partilha de vivências e sentimentos em grupo, algum estudante percebe que mais colegas da sua turma estão a vivenciar as mesmas dificuldades ou outras. O ambiente de cooperação entre os estudantes nas sessões favorece a solidariedade e espírito de entre ajuda, assim como estabelecimento e estreitamento de relações interpessoais entre os estudantes, sendo o “suporte social” muito importante nesta fase de adaptação académica (Almeida et al., 2016). As reformulações feitas pelo monitor ao longo das atividades em cada sessão favorece a consciencialização das forças e fraquezas pelos estudantes e a reestruturação cognitiva de algumas vivências, expectativas e atribuições. Importante também o clima das próprias sessões. Os ganhos por parte dos estudantes dependem bastante da qualidade do ambiente criado nas sessões, e se esse ambiente favorece a interação, empatia e respeito mútuo entre os estudantes.

Com base na experiência realizada, algumas sugestões de melhoria podem enumerar-se. Em futuras iniciativas seria benéfico realizar a calendarização das sessões com os próprios estudantes evitando sobreposição com apresentação de trabalhos, e conseguindo assim aumentar os seus níveis de envolvimento e de participação. Por outro lado, os estudantes delegados de turma podem ser elemento determinante na articulação dos colegas para a participação ativa nas atividades propostas, podendo estender-se esse papel mobilizador às associações ou núcleos de estudantes quando existentes. Ainda,



face às avaliações recebidas, seria benéfico assegurar um maior número de sessões, distribuídas ao longo do 1.º ano, sendo que no 1.º semestre poderiam ser mais direcionadas às vivências adaptativas e ao suporte social, nomeadamente destacando o apoio por parte dos colegas, e no 2.º semestre mais direcionadas para o desenvolvimento de estratégias de promoção do sucesso acadêmico e de permanência no curso. Este último enfoque pode ser particularmente relevante quando, por razões que se prendem com dificuldades no processo de adaptação acadêmica, os estudantes obtêm classificações negativas nas avaliações do 1.º semestre.

Referências

- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1.º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Eds.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 146–165). CIEEd, Universidade do Minho.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao Ensino Superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 3(2), 102–111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., & Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos mas fácilmente. *I Conferencia Latinoamericana Sobre El Abandono En La Enseñanza Superior (I-CLABES)*.
- Bernardo, A. B., Galve-González, C., Cervero, A., & Tuero, E. (2022). Cyberbullying in first-year university students and its influence on their intentions to drop out. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057447>, 1–15.
- Campillo, L. M., Martínez, G. J., & León, M. R. (2013). Prácticas de integración para disminuir el abandono estudiantil en la Educación Superior. *Tercera Conferencia Latinoamericana Sobre El Abandono En La Educación Superior* Conferencia Latinoamericana Sobre El Abandono En La Educación Superior, 3. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/960>
- Casanova, J. R. (2021). *O abandono de estudantes do Ensino Superior: Estudo de variáveis pessoais e contextuais* [Universidade do Minho]. <http://hdl.handle.net/1822/72076>
- Casanova, J. R., Bernardo, A., & Almeida, L. S. (2019). Abandono no Ensino Superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 233–256). ADIPSIEDUC - Associação para o Desenvolvimento a Investigação em Psicologia da Educação.
- Casanova, J. R., Gomes, A., Moreira, M. A., & Almeida, L. S. (2022). Promoting success and persistence in pandemic times: An experience with first-year students. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815584>
- Casanova, J. R., Gomes, C. M. A., Bernardo, A. B., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100957. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- Duarte, R., Ramos-Pires, A., & Gonçalves, H. (2014). Identifying at-risk students in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(7–8), 944–952. <https://doi.org/10.1080/14783363.2014.906110>
- Estêvão, P., & Álvares, M. (2013). *A medição e intervenção do abandono escolar precoce: Desafios na investigação de um objeto esquivo*. http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP157_Estevao_e_Alvares.pdf%0Ahttps://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/9844/1/CIES-WP157_Estevao_e_Alvares.pdf
- Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2018). Differential effect of university entrance score on first-year students' academic performance in Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525602>
- Ferreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 119–159.
- Fonseca, M., Dias, D., Sá, C., & Amaral, A. (2014). Waves of (dis)satisfaction: Effects of the numerus clausus system in Portugal. *European Journal of Education*, 49(1), 144–158. <https://doi.org/10.1111/ejed.12042>
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Souza, M. S., Maia, F. A., Medeiros, H. C. P., & Barros, R. S. N. (2019). Situações interpessoais difíceis: Relações entre habilidades sociais e coping na adaptação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(June). <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>

2022



Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. (2014). A major in Science? Initial beliefs and final outcomes for college major and dropout. *Review of Economic Studies*, 81(1), 426–472.

Tight, M. (2019). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2018). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 749–767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>

2022



“PROGRAMA PARES ANFITRIONES: UNA EXPERIENCIA PARA PROMOVER LA ADAPTACIÓN Y PERMANENCIA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, CHILE”

*Lic. Lea Vallejos Barrera, Universidad Católica de Temuco, lvallejos@uct.cl
Dra. Ana Barrera Herrera, Universidad Católica de Temuco, abarrera@uct.cl
Mg. Bertha Escobar Alaniz, Universidad Católica de Temuco, bescobar@uct.cl*

Resumen.

El ingreso a la Universidad constituye un desafío para los estudiantes novatos debido a que existen distintos factores que inciden al momento de decidir permanecer una carrera universitaria como la edad, antecedentes familiares, recursos económicos, desorientación ante la elección de carrera, factores psicosociales, entre otros. Por lo tanto, el proceso de adaptación a esta nueva etapa de sus vidas suele ser complejo y debido a esto es común que muchos estudiantes durante sus primeros semestres deserten de sus estudios (Alvarado-Guerrero et al., 2021; Reyes & Meneses, 2020).

Si bien existen numerosos factores de riesgo asociados a la deserción, resulta necesario detectar factores protectores que podrían favorecer el proceso de adaptación y finalización exitosa de los estudios, como, por ejemplo: habilidades sociales, la buena percepción de eficacia social, soporte social, la personalidad, los estilos de afrontamiento, el rendimiento académico, el bienestar, la motivación y el optimismo (Londoño, 2009; Rendón et al., 2020), los cuales pueden ser parte de un programa que facilite la adaptación a esta primera etapa universitaria.

De esta manera surge el Programa Pares Anfitriones (ProPA), como una iniciativa interna de la Universidad Católica de Temuco, Chile, originada el año 2020 e impulsada por la Facultad de Ciencias de la Salud de dicha institución. Su objetivo es facilitar el proceso de adaptación a la vida universitaria de los estudiantes de primer año de las carreras de esta Facultad, por medio de un acompañamiento realizado por estudiantes de cursos superiores (pares anfitriones). Este programa propone que a partir del acompañamiento de pares anfitriones, en coordinación estrecha con las jefaturas de carrera, se generen condiciones que promuevan el bienestar social en quienes ingresan, una red de apoyo y con ello una mejor adaptación a la vida universitaria.

Anualmente se evalúa el programa, a través de una encuesta tanto para los pares anfitriones, estudiantes novatos que recibieron el acompañamiento y jefaturas de carreras involucradas. Dentro de los resultados de la cohorte 2021 (90 estudiantes novatos, 60 estudiantes pares anfitriones y 6 jefes/as de carrera), se destacan los altos índices de validación de la iniciativa por parte de los estudiantes (sobre el 90%) y un alto grado de satisfacción con las acciones realizadas; más del 50% de los novatos aseguran que los acompañamientos fueron un factor decisivo al momento de continuar con sus estudios, además de generar un sentido de pertenencia con la carrera. Por su parte, el 100% de los jefes de carrera considera que el ProPA es beneficioso para la comunidad educativa, además de ser un programa pertinente que promueve una mejor inserción entre los novatos.



Finalmente, este programa ha favorecido una red de apoyo social que promueve el bienestar entre los estudiantes de primeros años, generando instancias de acompañamiento entre estudiantes, promoviendo la adaptación entre quienes acceden a la educación superior.

Palabras clave: Permanencia, Adaptación Universitaria, Acompañamiento, Pares Anfitriones.

1. Introducción

En la actualidad, el ingreso a la educación superior es un hito que se posiciona como uno de los más relevantes durante la etapa de adultez emergente, siendo más accesible debido a la implementación de la gratuidad como un sistema de acceso inclusivo a la universidad y que amplía la posibilidad de iniciar estudios superiores para los jóvenes de distintos orígenes socioeconómicos (Oradini et al., 2020). Por ello, es necesario considerar, ¿Cómo se preparan las entidades de educación superior para responder a este aumento de matrícula en la educación superior?

Teniendo en cuenta este escenario, y considerando diversos estudios empíricos, las universidades, han implementado programas que buscan promover la motivación y el desarrollo de habilidades y con ello mejorar los indicadores de retención de cada establecimiento (Rosero & Sánchez, 2021; Saavedra, 2021). Un ejemplo de ello son iniciativas como las “Consejerías estudiantiles” de la Universidad del Valle o el sistema de acompañamiento “PACE” de la Universidad del Bío-Bío (Rosero & Sánchez, 2021; Saavedra, 2021).

La Universidad Católica de Temuco es una institución regional, que según cifras recientes cuenta con una tasa del 89,9% de retención en primer año en el año 2021. Por su parte, la Facultad de Ciencias de la Salud, integrada por seis carreras (Nutrición, Psicología, Fonoaudiología, Kinesiología, Tecnología médica y Terapia ocupacional) posee un 89,3% (Sistema de Información Institucional, KIMN, 2022).

Considerando la importancia de favorecer la permanencia y contribuir a mejoras en los indicadores de retención académica, la Facultad de Ciencias de la Salud UC Temuco, ha desarrollado una iniciativa llamada “Programa Pares Anfitriones” (en adelante, ProPA), que busca facilitar el proceso de adaptación a la vida universitaria de los estudiantes de primer año de sus carreras, por medio de un acompañamiento realizado por estudiantes de cursos superiores (pares anfitriones). Este programa propone que a partir de un acompañamiento sistemático de pares anfitriones, en coordinación estrecha con las jefaturas de carrera, se generen condiciones que promuevan el bienestar en quienes ingresan, por medio de una red de apoyo social entre pares y que con ello mejore la adaptación a la vida universitaria, los niveles de retención y satisfacción con la carrera y la universidad (Blanco & Díaz, 2005).

El ProPA inicia el año 2020 con una versión piloto realizada a dos carreras contando con 30 estudiantes inicialmente, para posteriormente posicionarse como una política de la Facultad de Ciencias de la Salud UC Temuco durante el año 2022; a la fecha se ha formado a un total de 240 pares anfitriones, quienes han acompañado a más de 1000 estudiantes de primer año, desde que inició el programa.

En la actualidad el programa se posiciona como uno de los hitos para dar cumplimientos al objetivo específico 3 “Fortalecer las acciones orientadas a promover la permanencia, trayectoria y logro de los estudiantes que ingresan a carreras de la Facultad”, del Portafolio Estratégico de la Facultad de

2022



Ciencias de la Salud, como una iniciativa interna que va en coherencia con el interés de la Universidad Católica de Temuco de apoyar y fortalecer estrategias que permitan aumentar y mantener las cifras relacionadas a retención académica.

1.1. Fundamentación de la propuesta

Esta iniciativa se fundamenta en tres elementos teóricos base: Bienestar Social, Bienestar Psicológico y Bienestar Subjetivo, a partir de los cuales se desarrolla un modelo que permite la convergencia de estos elementos, considerando las particularidades de cada uno (ver Figura 1). En primer lugar, el programa se sustenta bajo el modelo de Bienestar social de Corey Keyes, el que se define como la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad (Keyes, 1998); dicho modelo consta de cinco dimensiones que se promueven en el programa, a saber: a) Integración social, b) Aceptación social, c) Contribución social, d) Actualización social y, e) Coherencia social.

En segundo lugar, se encuentra el concepto de Bienestar psicológico, el que se entiende como “El bienestar psicológico trasciende los estados afectivos y las valoraciones a partir de la satisfacción vital, y propone que el bienestar se encuentra en aspectos que buscan y facilitan la realización de las personas y su desarrollo óptimo” (Barrantes-Brais & Ureña-Bonilla, 2015, p.4). Para explicar el bienestar psicológico, Ryff (1989) plantea la existencia de seis dimensiones que lo componen: a) Autoaceptación, b) Relaciones positivas, c) Autonomía, d) Propósito en la vida, e) Crecimiento personal y, f) El dominio del entorno.

Por último, Martín (2002) propone la siguiente definición de Bienestar subjetivo, integrando elementos de concepciones teóricas previamente elaboradas, comprendiendo éste como el resultado de la valoración global que incluye elementos afectivos y cognitivos, donde la persona repara tanto en su estado anímico presente como en la congruencia entre los logros alcanzados y sus expectativas sobre una serie de dominios así como también el grado de satisfacción con su vida.

Estos tres enfoques y sus respectivos componentes se incorporan de los procesos formativos de los pares, así como en las actividades que se realizan en cada etapa que integra el programa, las cuales serán explicadas a continuación.

1.2 Metodología implementada en la iniciativa

Para lograr el objetivo general de la propuesta, el ProPA considera una intervención anual que consta de cinco fases para su implementación, a saber: a) diseño, b) planificación, c) ejecución, d) seguimiento y, e) evaluación. Este proceso involucra un primer momento de sensibilización y capacitación para los estudiantes que serán pares anfitriones, abordando específicamente temas asociados a la comunicación efectiva y escucha activa, y otras temáticas asociadas a las necesidades que perciben los mismos estudiantes. Simultáneamente se motiva y compromete a las jefaturas de carrera en el seguimiento del programa, como apoyo a la labor de los pares anfitriones y su involucración en las decisiones, informaciones y otras acciones que deban desarrollarse a partir de las situaciones que emergen en el marco del acompañamiento.

Los principales actores involucrados en el modelo de ejecución del ProPA son:

2022



Asesor: Profesional que implementa el programa y entrega herramientas a los estudiantes y la jefatura de carrera, para generar un óptimo acompañamiento durante el proceso.

Jefe (a) de Carrera: Es quien sustenta, motiva y respalda la labor realizada por los pares anfitriones y se coordina con el equipo asesor, para realizar acciones conjuntas.

Estudiantes: Son todos los pares anfitriones, y estudiantes de primer año que son acompañados por estos, ya que ellos son el elemento base para sostener el programa.

Para visualizar cómo se desarrolla el programa en base a los principales ejes que lo componen se elabora una figura ejemplificadora, que contiene los distintos actores involucrados en el proceso de implementación, los modelos teóricos que fundamentan sus acciones y por último se contemplan las fases necesarias para su implementación.

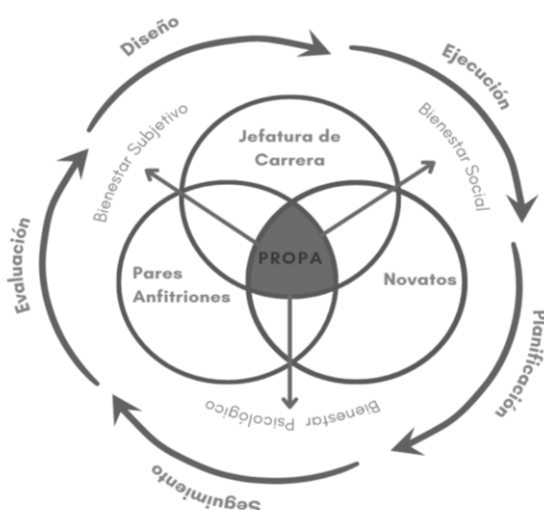


Fig. 1 Modelo base para la implementación del programa
Fuente: Elaboración Propia

En adición a lo anterior, para velar que los acompañamientos se desarrollen de manera óptima por parte de los pares anfitriones, se realizan reuniones de seguimientos con los pares anfitriones y jefes de carrera, cada quince días. Estas instancias buscan ser un espacio de monitoreo y reflexión en donde los estudiantes puedan manifestar abiertamente sus inquietudes y dudas respecto al proceso.

2. Metodología y resultados

La metodología utilizada para evaluar el programa se basa en la aplicación de una encuesta mixta como instrumento de recolección y análisis de información tanto para los pares anfitriones, los estudiantes novatos y los jefes de las distintas carreras de la Facultad que recibieron el acompañamiento. Esta evaluación se realiza anualmente, respondiendo el instrumento 90 estudiantes, 60 pares anfitriones y 6 jefes de carreras, quienes participaron en la ejecución del programa durante el año 2021. Los resultados permiten evaluar la ejecución del programa y establecer mejoras.

Esta evaluación global permite al equipo asesor registrar los índices de validación del programa tanto por pares anfitriones (Tabla 1), novatos (Tabla 2) y jefes de carrera (Tabla 3).

2022



Tabla 1 Resultados evaluación “Pares anfitriones”

Tipo de pregunta	Afirmación	“Satisfechos”	“Medianamente satisfecho”	“Nada satisfecho”
Preguntas satisfacción	Sentido de equipo desarrollado con los/las demás pares anfitriones/as:	58,3%	41,7%	--
	Reuniones de seguimiento del proceso realizadas junto a jefe de carrera y representante de la Mesa de Salud Mental:	73,3%	26,7%	--
	Nivel de cercanía lograda con los novatos que me fueron asignados/as:	21,7%	66,6%	11,7%
Preguntas afirmación	Calidad del apoyo que pude brindar a los novatos que me fueron asignados/as:	40%	56,6%	--
	Afirmación	“De acuerdo”	“En desacuerdo”	
	"Considero que al participar del Programa contribuye de manera activa en el proceso de adaptación de los estudiantes de primer año"	93,4%	6,6%	
	“Me considero un miembro importante de la comunidad estudiantil”	88,3%	11,3%	
	“En relación a los contenidos tratados en las capacitaciones, considero que estas me servirán para mi rol como futuro profesional”	98,3%	1,7%	

Tabla 2 Resultados evaluación Novatos

Tipo de pregunta	Afirmación	“Satisfechos”	“Medianamente satisfecho”	“Nada satisfecho”
Preguntas satisfacción	Información/es que recibí de mi par anfitrión (sobre las asignaturas, la carrera, la Universidad)	70.1%	17,7%%	12,2%
	Apoyo emocional que recibí de mi par anfitrión	55,6%	21,1%	23,3%
	Confianza que sentí con mi par anfitrión(a)	61,2%	15,5%	23,3%
	Respuesta de mi par anfitrión(a) a las preguntas que le formulé durante el semestre	76,5%	8,9%	14,6%
Preguntas afirmación	Afirmación	“De acuerdo”	“Medianamente de acuerdo”	“En desacuerdo”

2022



“Considero que los acompañamientos me fueron de ayuda, para adaptarme mejor a mi primer año de carrera”	69,7%	1,1%	29,2%
“Gracias a los acompañamientos pude integrarme de mejor manera a la carrera”	56,7%	2,2%	41,1%
“Considero que los acompañamientos cumplieron un rol importante en mi decisión de permanecer en la carrera”	56,7%	2,2%	41,1%

Tabla 3 Resultados evaluación Jefaturas de carrera

Tipo de pregunta	Afirmación	“De acuerdo”	“Medianamente de acuerdo”	“En desacuerdo”
Preguntas afirmación	“Considero que la implementación del ProPA es beneficioso para la facultad y sus estudiantes”	100%	--	--
	“El ProPA ha favorecido la inserción a la universidad de estudiantes de nuevo ingreso”	100%	--	--
	“Considero pertinente la ejecución del ProPA en la facultad”	100%	--	--
Preguntas de puntuación (1-7)	Temática evaluada y calificada	6-7	4-5	1-3
	¿Cómo calificarías el programa?	5	1	--
	¿Cómo calificarías la metodología utilizada para su implementación?	6	--	--
	¿Cómo calificarías las actividades desarrolladas? (seguimientos, encuentros con novatos, capacitaciones, talleres, etc.)	6	--	--

Dentro de los principales resultados del cohorte 2021 destacan los altos índices de validación de la iniciativa por parte de pares anfitriones (sobre el 90%), además de la positiva valoración de las instancias de seguimiento y capacitaciones. Así también, sobresale el sentido de contribución social manifestado por pares, puesto que más del 90% de ellos asegura ser un factor importante para facilitar el proceso de adaptación a los nuevos estudiantes, y aseguran sentirse como miembro importante para la comunidad universitaria.

Por su parte, los novatos reportan niveles medios y altos de satisfacción respecto a la calidad del apoyo (información, apoyo, capacidad de respuesta de sus pares). Además, más del 60% de los novatos señalan que el programa y los acompañamientos le permitieron adaptarse de mejor manera a la carrera; aseguran también que los acompañamientos fueron un factor decisivo al momento de



decidir continuar con sus estudios, además de generar un sentido de pertenencia con la carrera y la institución.

En cuanto a la evaluación de las jefas y jefes de carrera, el 100% considera que el ProPA es beneficioso para la comunidad educativa, además de ser un programa pertinente que promueve una mejor inserción entre los estudiantes novatos. Evalúan positivamente su implementación (metodología de trabajo y actividades implementadas como seguimientos y capacitaciones).

En relación a los resultados cualitativos de la evaluación, los pares anfitriones y estudiantes novatos manifestaron explícitamente que el programa y en específico los seguimientos y actividades les ayudaba a disminuir su estrés y ansiedad relacionados a su carga académica, además de visibilizar la importancia de la salud mental. Destacan estas actividades como un espacio para interactuar con otros y favorecer competencias como seguridad personal, habilidades sociales, entre otras.

Por su parte, los jefes y jefas de carrera consideran que el programa ProPA genera un importante compromiso entre estudiantes del programa, generando un sentido de pertenencia entre los estudiantes y entre estudiantes y carrera, siendo un programa que favorece el vínculo entre pares. Agregan que, adicionalmente, la participación de los estudiantes en el programa y la vinculación cercana con el equipo asesor ha favorecido la detección oportuna de problemas de salud mental y requerimientos específicos de los estudiantes en esta área, lo que ha permitido realizar las derivaciones respectivas a los servicios internos de acompañamiento psicológico.

3. Conclusiones

A partir de la evaluación integrada que recopila la visión del programa tanto de los pares anfitriones, como estudiantes novatos y jefaturas de carrera es posible observar que se da respuesta al objetivo general del programa, corroborando su efectividad y el impacto positivo que este tiene en los estudiantes y en sus respectivos procesos de adaptación a la vida universitaria. El ProPA ha favorecido una red de apoyo social que promueve el bienestar entre los estudiantes de primeros años, generando instancias de acompañamiento entre pares, favoreciendo la adaptación y permanencia de los estudiantes que acceden a la educación superior. Asimismo, se destaca la importancia de brindar estrategias de apoyo para estudiantes novatos más allá del ámbito académico.

Finalmente, este tipo de instancias revelan la importancia de favorecer los recursos personales que promueven la adaptación a la vida universitaria y por consiguiente la retención, en un periodo crítico como son los primeros años universitarios. Se espera que dicho programa pueda ser implementado en las otras facultades, para así extender su uso a toda la comunidad 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. Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3358>

Barrantes-Brais, K., & Ureña-Bonilla, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. Revista intercontinental de psicología y educación, 17(1), 101-123. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/802/80242935006.pdf>

Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. Psicothema, 17(4), 582-589. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717407.pdf>

2022



Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social psychology quarterly*, 121-140. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/2787065#metadata_info_tab_contents

Londoño, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta colombiana de psicología*, 12(1), 95-107. Recuperado de <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/335>

Martín, M. Á. G. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de psicología*, (6), 18-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=281674>

Oradini, N. B., Castillo, L. A., Acevedo, Á., Jara, V. Y., Gamba, X., & Cornejo, C. (2020). Gratuidad de la Educación Superior en Chile. *Arandu UTIC*, 7(1). Recuperado de <https://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/97>

Rendón, R. C., Angulo, Y. L., Villalobos, M. V. P., & Mujica, A. D. (2020). Perfiles motivacionales y predicción del abandono en estudiantes universitarios chilenos. *Congresos CLABES*, 160-167. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2652>

Reyes, N., & Meneses, A. L. (2020). Una revisión crítica de los factores psicosociales asociados al abandono universitario en primer año. *Congresos CLABES*, 82-90. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2627>

Rosero Estupiñán, K., & Sánchez Rodríguez, M. (2021). Estrategia de consejería estudiantil: Una posibilidad de apoyo a la permanencia en momentos de incertidumbre. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3411>

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.57.6.1069>

Saavedra, D. (2021). Impacto del programa PACE en la permanencia de estudiantes de primer año cohorte 2020 en la Universidad del Bío-Bío. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3357>

Sistema de información institucional, (10 de septiembre, 2022), Matrícula Pregrado Regular [documento excel], Kimn UCT, <https://kimn2.uct.cl/main-pregrado/>

2022



PROGRAMA PROPEDÉUTICO DE PREVENCIÓN DE ABANDONO ESTUDIANTEL UNIVERSITARIO DESDE EL PARADIGMA PSICOPEDAGÓGICO

*Pablo Díaz, Universidad de Panamá, Extensión Universitaria de Soná, Veraguas, Asociaciones de
Educadores AEEVE, AEHE*

Resumen.

El objetivo de la investigación es diseñar y validar un programa de prevención del abandono estudiantil desde un paradigma psicopedagógico. La investigación tiene un diseño cuasi-experimental, pretest y posttest, con un tipo de estudio descriptivo y explicativo. La población está conformada por 66 estudiantes de las licenciaturas en Psicología e Investigación Criminal y Seguridad, de una Facultad de la Extensión de Veraguas de la UDELAS. Participaron veintiséis (26) alumnos elegidos con un tipo de muestra probabilística por conglomerados. Se diseñó y validó un instrumento para medir los factores que promueven el abandono estudiantil universitario desde el paradigma psicopedagógico, (inteligencias múltiples, estrategias de aprendizaje, hábitos de estudios y estilos de aprendizaje), un cuestionario socioeconómico, un cuestionario abierto de opinión para docentes y se analizó las autoevaluaciones de los estudiantes. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de cursos propedéuticos, para que los estudiantes conozcan sus potencialidades y limitaciones y afrontar el proceso educativo universitario. Se comprobó la necesidad de los alumnos en conocer el nivel de desarrollo de las inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje, y que, con base en este conocimiento, aprendan a utilizar las estrategias de aprendizaje más adecuadas para ellos, además de estructurar sus hábitos de estudios.

Palabras Clave: Abandono Estudiantil, Prevención, Programa Propedéutico, Paradigma Psicopedagógico.

1. Introducción

El abandono estudiantil es uno de los principales problemas que enfrentan las (IES) y debido a la complejidad de los factores involucrados en su determinación hace difícil la implementación de políticas contundentes que disminuyan los índices de abandono, como lo afirman (Lopera, 2008), (González, 2017), (Díaz y Tejedor, 2016).

Cabe destacar que la forma más eficaz de enfocar la prevención y el tratamiento del abandono estudiantil se orienta hacia la intervención de estrategias tanto a nivel individual, social como organizacional (Guerrero, 2003). Aunado a esas estrategias y afirmado por Ovares, (2012) se encuentran acciones como: la retención de la población estudiantil en las aulas escolares.

En ese sentido, se hace necesario proponer un programa de prevención de abandono estudiantil basado en el paradigma Psicopedagógico que logre identificar características de riesgos, proponer estrategias sólidas de retención y darle seguimiento tanto individual como grupal (Díaz *et al.*, 2021).



Para identificar las características que llevan a los estudiantes a permanecer o retirarse de una Instituciones de Estudios Superiores (IES), se hace necesario mencionar aspectos de gran importancia que deben tomarse en cuenta como, por ejemplo: los hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje (Mondragón *et al.*, 2017; Díaz *et al.*, 2015; Enríquez *et al.*, 2015), el conocimiento y refuerzo de sus inteligencias múltiples (Aliaga *et al.*, 2012 y Sanabria, 2013), los estilos de aprendizajes (Lebrija, 2019; López *et al.*, 2020) como la aplicación de encuestas socioeconómicas (Quispe y Sánchez, 2011).

Escobar, (2006) y Díaz y Tejedor, (2017, 2021) sustentan que el impacto del abandono a nivel universitario es quizás uno de los fenómenos que más afectan el sistema educativo en Panamá, de la misma manera afecta el esfuerzo por elevar los niveles de formación de los recursos humanos y mejorar la competitividad e ingresar plenamente a la sociedad del conocimiento.

2. Materiales y métodos

La investigación comprende dos fases que, en *la primera* tiene un diseño no experimental de una sola medición. El tipo de estudio es cuantitativo, descriptivo, se analizan las características de los estudiantes de primer ingreso, que hayan obtenido puntajes que muestren riesgo de abandono. En la *segunda fase* el estudio tiene un diseño cuasi-experimental, pretest y postest, con la finalidad de validar un programa de prevención de abandono estudiantil; el estudio es de tipo descriptivo y explicativo. La población la conforman estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación Social y Desarrollo Humano de la Extensión Universitaria en Veraguas de UDELAS, de primer ingreso en el 2021. La muestra está conformada por 26 estudiantes de dos Licenciaturas (Investigación Criminal y Seguridad, Licenciatura en Psicología).

2.1. Presentación del programa propedéutico de prevención del abandono estudiantil universitario desde el paradigma psicopedagógico.

Al realizar el estudio y validar la parte del modelo que corresponde al programa propedéutico educativo desde un paradigma psicopedagógico, promueve que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Después de realizar los exámenes de ingreso, los estudiantes entran al programa que inicia con la evaluación diagnóstica, la que contempla una serie de instrumentos de evaluación (cuestionario para analizar características de riesgos de abandono estudiantil universitario y cuestionario socioeconómico). En la evaluación de proceso, se realizan una serie de talleres y los estudiantes después de cada sesión responden (autoevaluación y el portafolio digital que es una recopilación (elaborado por el experto). Y la evaluación final (cuestionario para analizar características de riesgos de abandono estudiantil universitario, cuestionario socioeconómico).

El modelo contempla que la universidad debe dar un seguimiento al menos en el primer año y medio a aquellos estudiantes que tengan un nivel socioeconómico bajo y pueden requerir de una beca o asesorías en estos temas. Los estudiantes que, al evaluarlos y tengan limitaciones en sus hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje deben entrar a un programa de acompañamiento o tutoría por un docente.

2022



Fig. 1: Fases del programa propedéutico de prevención del abandono estudiantil universitario.

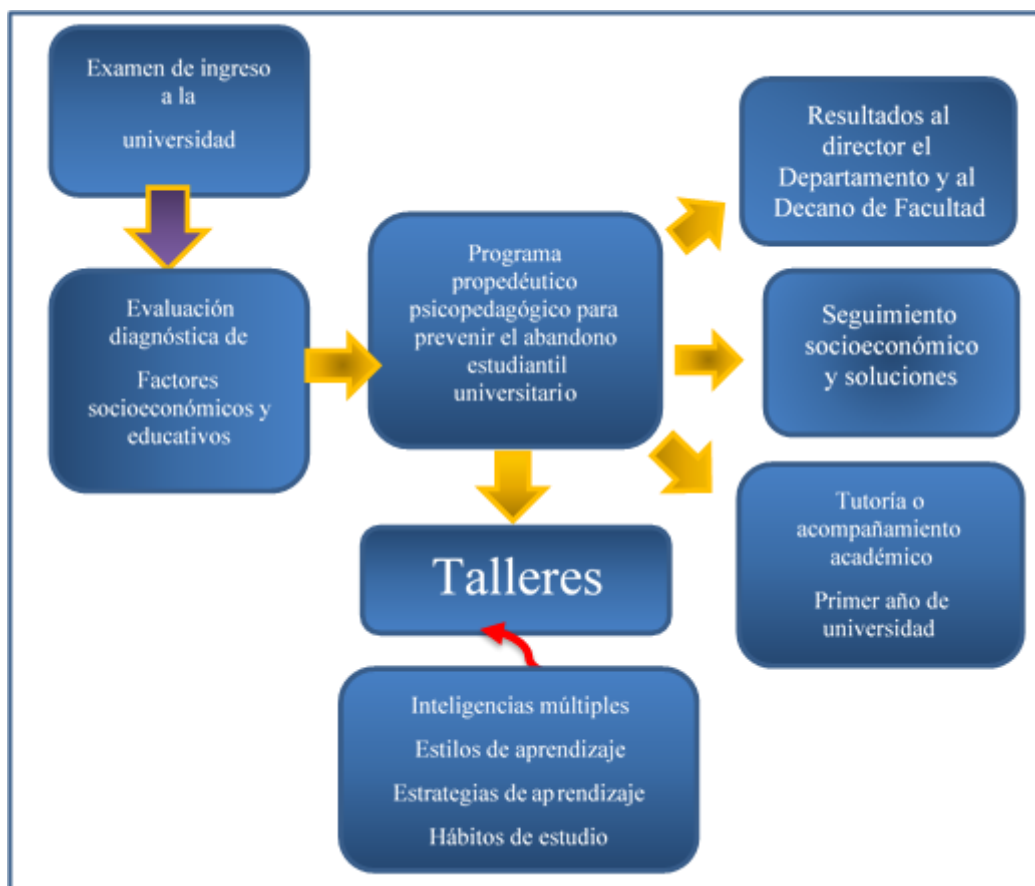


Fuente: elaborada por el autor.

Permitirá también dar información de calidad para localizar a esos estudiantes con el propósito de llevar a cabo una detección temprana de factores de riesgo, que apoyen la toma de decisiones y disminuyan el abandono, a su vez realizar seguimientos a los estudiantes a través de las alertas generadas por las evaluaciones diagnósticas.

El paradigma psicopedagógico crea un ambientes y contextos de aprendizaje donde el alumno logre integrar, interpretar y actuar frente a la diversidad de escenarios que ofrece, fomentar que cada estudiante logre profesionalmente ser lo que él quiere y, en relación con los demás, viabilizar la pertenencia al grupo al que aspira.

Fig.2: Modelo Psicopedagógico para prevenir el abandono estudiantil universitario, (Díaz, 2021).



Fuente: elaborada por el autor.



3. Análisis de los resultados

Aplicado el programa en sus diferentes fases, se realiza un análisis estadístico para darle respuesta a las diferentes interrogantes: pregunta de investigación, hipótesis, objetivos. Primeramente, se realizó un estadístico de muestras emparejadas (Prueba t de muestras relacionadas), analizando el antes y después de las estrategias de aprendizaje y de los hábitos de estudio. El estadístico permitió mostrar el cambio de las variables.

En cuanto a los componentes de inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje se mostraron las medias posttest, las cuales evidencian el nivel de inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje de los estudiantes participantes, por lo que se quiere sustentar es que los alumnos lograron conocer sus capacidades y formas de aprender, información que los apoya a potencializar su proceso de aprendizaje. Seguidamente se presenta los datos obtenidos en cada variable. Como también se aplicó encuestas a los docentes que atienden a los estudiantes en sus diferentes asignaturas para conocer sus opiniones sobre la funcionalidad del programa propedéutico.

Tabla 1: Desarrollo de estrategias de aprendizajes en los estudiantes participantes

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Estrategias de aprendizaje pre	2.7423	26	.58783	.11528
	Estrategias de aprendizaje post	2.9981	26	.44575	.08742

Prueba de muestras emparejadas										
		Diferencias emparejadas								
				95% de intervalo de confianza de la diferencia			T	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Inferior	Superior				
Par 1	E. aprendizaje pre	.25577	.44907	.08807	-.43715	-.07439	-2.904	25	.008	
	E. aprendizaje post									

Fuente: elaboradas por el autor.

Al comparar las medias del pretest y posttest de las estrategias de aprendizaje se puede observar que hubo un aumento positivo (pre test: 2.74, pos test: 2.99) con un nivel de significancia de 0.008, lo que indica que el programa mejora el empleo de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes.

Tabla 2: Hábitos de estudio en los estudiantes participantes.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Hábitos de estudios pre	2.6827	26	.41856	.08209
	Hábitos de estudios post	2.8239	26	.44058	.08641

Prueba de muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		T	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	Hábitos de estudios pre - Hábitos de estudios post	-.14119	.02203	.00432	-.15009	-.13230	-32.682	25	.001

Fuente: elaboradas por el autor.



También se comparan las medias del pretest y postest de los hábitos de estudio (pretest: 2.68, postest: 2.82). Se observa un cambio positivo con un nivel de significancia de 0.001, lo que demuestra que los estudiantes con el programa propedéutico mejoraron sus hábitos de estudio.

Es relevante el avance de los estudiantes en cuanto a mejorar los hábitos de estudio, lo que a su vez motiva a los jóvenes a alcanzar sus metas. En cuanto a las estrategias de aprendizajes, inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje, se realizó un análisis de medias para conocer el nivel de desarrollo de los estudiantes.

Como se observa en la tabla 3 sobre las estrategias de aprendizaje, el puntaje mínimo lo presenta el indicador: Nemotécnica con (2.69), y el máximo para el indicador: Comprensión lectora con (3.32); esto indica que los estudiantes realizan lecturas tratando de relacionar las ideas con los conocimientos previos para comprender, aunque se observa el poco manejo conceptual y procedimental de la nemotécnica.

Tabla 3: Estrategias de aprendizaje de los estudiantes participantes.

Estrategias de aprendizaje	Media
Comprensión lectora	3.32
Toma de apuntes	2.94
Organización	3.08
Composición escrita	2.97
Solución de problemas	3.17
Nemotécnicas	2.69
Estrategias de estudio	2.87

Fuente: elaboradas por el autor.

Al analizar las inteligencias múltiples, el puntaje mínimo es de (2.63) en la inteligencia kinestésica, lo cual nuevamente llama la atención, porque es la que desarrolla la capacidad de controlar nuestro cuerpo en actividades físicas coordinadas.

Mientras que el máximo es de (3.47) en la inteligencia intrapersonal, que se refiere al conocimiento de si mismos, manejo de su inteligencia emocional y aspectos internos de la persona. Es interesante el resultado, pues es un área poco desarrollada en el proceso educativo.

Tabla 4: Nivel de desarrollo de las inteligencias múltiples de los estudiantes participantes.

Inteligencias Múltiples	Media
Lingüísticas	3.06
Lógico Matemático	2.71
Musical	2.76
Kinestésico	2.63
Viso espacial	2.88
Interpersonal	3.05
Intrapersonal	3.47
Naturalista	3.08

Fuente: elaboradas por el autor.



Como lo muestra la tabla 4, en cuanto al nivel de desarrollo de las inteligencias múltiples la más desarrollada es la inteligencia intrapersonal (3.47), que implica relaciones sanas entre compañeros, seguida de la inteligencia Naturalista, que muestra que tienen conocimientos y respeto hacia el medio ambiente.

Un dato interesante es que los estudiantes muestran un desarrollo de la inteligencia lingüística, una de las más requeridas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual forma llama la atención que las inteligencias múltiples corporal kinestésica tenga el menor desarrollo (2.63) donde el estudiante puede realizar deportes, trabajos manuales, situación que entran en juego una serie de elementos que permiten el desarrollo de habilidades y creatividad del estudiante, así como la interacción con los demás.

Tabla 5: Estilos de aprendizajes en los estudiantes participantes.

Estilos de aprendizaje	Media
Activo	3.08
Reflexivo	3.07
Teórico	3.17
Pragmático	3.15

Fuente: elaboradas por el autor.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, el puntaje mínimo era de 3.07 en la media del estilo reflexivo y el máximo de 3.17 en el estilo teórico, esto indica que los estudiantes tienden a ser más teóricos que reflexivos, resultado que se contradice un poco con la cotidianidad en el aula de clases donde los estudiantes prefieren los talleres y las actividades menos teóricas.

Complementando la información, se analiza la situación socioeconómica de los estudiantes, otro factor fundamental en el proceso de abandono estudiantil.

Tabla 6: Análisis socioeconómico en los estudiantes participantes de las diferentes carreras en UDELAS, Veraguas.

Aspectos Socioeconómicos	Media
Antecedentes académicos	3.1154
Tendencia a la posesión de bienes y servicios	1.5897
Grado escolar de padres y hermanos	3.2603
Ingresos familiares	1.7115
Hacinamiento	3.9872

Fuente: elaboradas por el autor.

El nivel socioeconómico permite conocer la situación familiar educativa, económica y social del estudiante, por eso en la tabla 6 en cuanto a los antecedentes académicos, se observa una media alta (3.11) lo que se interpreta que la mayoría de las personas del círculo familiar realizan estudios en algún nivel educativo. Con respecto a la posesión de bienes e ingresos se observa una media baja (1.58 y 1.71) la mayoría no posee o tienen escasos insumos de apoyo a las necesidades básicas. En hacinamiento (3.98) indica que muchas personas viven en un lugar reducido.



El programa también tuvo una valoración social por parte de los estudiantes. El 34.62% sustentan que les sirve para mejorar la forma de planificar sus horarios, estrategias y asignaciones. Un 30.77% consideran que les ayudará a tener mejor concentración, el 19.23% aumenta su rendimiento y el 15.38% mejor uso de su tiempo.

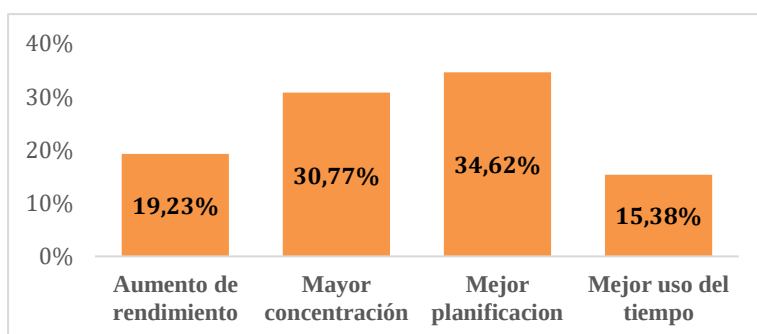
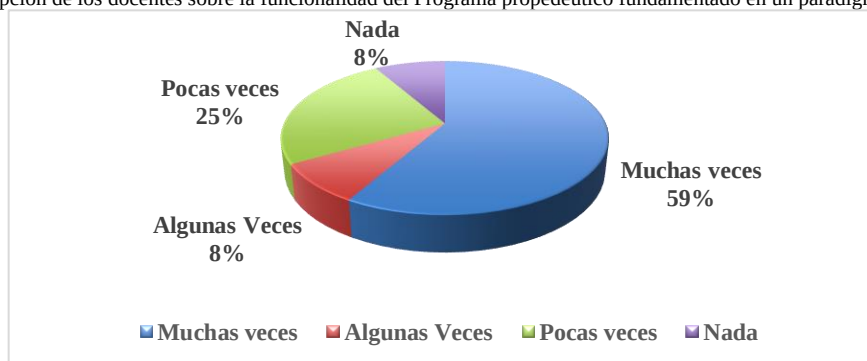


Fig. 3: Opinión de los estudiantes con respecto a la utilidad del programa.

Fuente: elaboradas por el autor.

En cuanto a la puesta en marcha de un programa propedéutico que se fundamenta desde un paradigma psicopedagógico que analiza las inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje, hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje y el fomento de la autonomía, un 92% de los docentes afirman que logra prevenir el abandono universitario.

Gráfico 2: Percepción de los docentes sobre la funcionalidad del Programa propedéutico fundamentado en un paradigma psicopedagógico.



Fuente: elaboradas por el autor.

4. Conclusión

La investigación propone un programa propedéutico de prevención de abandono estudiantil basado en un paradigma psicopedagógico, de manera que puedan integrar los conocimientos obtenidos a partir de la construcción de su referente teórico y la evaluación diagnóstica de las necesidades de los estudiantes de primer ingreso de la Institución seleccionada.

Se aplicó una serie de instrumentos (pretest), una intervención psicopedagógica en cuatro aspectos muy importante (Inteligencias múltiples, estrategias de aprendizajes, hábitos de estudios y estilos de aprendizajes) y el postest que logra sustentar fortalezas y necesidades de los estudiantes.

Los docentes que respondieron el cuestionario de opinión argumentan que un programa propedéutico fundamentado desde un paradigma psicopedagógico, que analiza las estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje y el fomento de la autonomía, logra prevenir el abandono estudiantil universitario.



De igual manera los estudiantes que participaron en el proyecto aseguran que el programa los ayuda fortalecer acciones como por ejemplo: amplían sus conocimientos, logran comprender sus inteligencias múltiples para poder desarrollarlas con eficiencia, analizan los estilos de aprendizajes para elegir mejores formas de aprender, obtienen conocimientos sobre sus hábitos de estudios y como mejorarlos, ponen en prácticas estrategias de aprendizaje y logran comprender su utilidad, aprenden el trabajo colaborativo, fortalecen las relaciones interpersonales sanas, y generan vínculos de comunicación con los demás estudiantes.

Referencias

- Aliaga, J.; Ponce, C.; Bulnes, M.; Elizalde, R., Montgomery, W., Gutiérrez, V. y Torchiani, R. (2012). Las inteligencias múltiples: Evaluación y relación con el rendimiento en matemática en estudiantes del quinto año de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de investigación en Psicología*, v. 15, n. 2, p.163-202.
- Díaz, P. y Tejedor, A.B. (2016). Design and Validation of a Questionnaire to Analyze University Dropout—CADES. *World Journal of Educational Research*. v. 3, n. 2, p. 267-280.
- Díaz, P. y Tejedor, A.B. (2017). El CADESUN, Un nuevo instrumento para analizar la deserción estudiantil universitaria. *Revista Reencuentro*. v. 73, p. 199-215.
- Díaz, P.; Tejedor, A.B. y Saavedra L.M. (2021). Modelos de análisis y prevención de deserción estudiantil universitaria dirigidos al contexto panameño. *South Florida Journal of Development*, Miami, v. 2, n. 2, p.1349-1357.
- Díaz, S.H.; Díaz, G.M. y Campero, N. (2015). Correlación entre hábitos de estudio y rendimiento académico de los alumnos de primer semestre de la licenciatura en nutrición turno matutino del Centro Universitario UAEM Amecameca. In: Congreso internacional de investigación, *Academia Journals*. Juárez, Chihuahua, México. 7 p.
- Enríquez, M.F.; Fajardo, M. y Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, v. 18, n. 33, p. 166-187.
- Escobar, V. (2006). Informe de la Educación Superior en Panamá. Estudio para CINDA–UNIVERSIA. Subdirección de Evaluación Universitaria de la Universidad de Panamá. 44 p.
- González, M. (2017). Estudio del abandono empleando un modelo de riesgos proporcionales. In: Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior, CLABES, 7. Córdoba, Argentina. 6 p.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de Burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en el profesorado universitario. *Anales Psicología*, v. 19, n. 1, p. 145-158.
- Lopera, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la facultad de economía administración del Rosario. *Borradores de Investigación*, n. 95, p.25.
- López, M.J., Castillo, A.L., Maldonado, A.P., y Casados, J.C. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, v. 25, n. 90, p. 579-594.
- Lebrija, A. (2019). ¿Sabes cómo aprendes? Descubre la clave para mejorar tu aprendizaje y lograr tus metas personales. Primera Edición. p. 1-95.
- Mondragón, C.M.; Cardoso, D. y Bobadilla, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, v. 8, n.15, p. 1-26.
- Ovares, R.O. (2012). Análisis de las estrategias para la prevención de la deserción y retención de la población estudiantil que lleva a cabo el personal docente y administrativo del Liceo de Miramar, de la Dirección Regional de Educación de Puntarenas, Costa Rica. *Gestión de la Educación*, v.2, n. 2, p. 1-27.
- Quispe, D.J. y Sánchez, G. (2011). Encuestas y entrevistas en investigación científica. *Revista Actualización Clínica Médica*. v.10, p. 490-494.
- Sanabria, M. (2013). La teoría de las inteligencias múltiples desde la perspectiva del asesoramiento psicopedagógico en el contexto educativo. *Revista Espiga*, n. 25, p. 33-50.

2022



PROJETO DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL PARA PROMOÇÃO DE QUALIDADE E VIDA E SAÚDE MENTAL NA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Joel Marcos Martins, UTFPR, Joel.1995@alunos.utfpr.edu.br

Sérgio Paes de Barros, UTFPR, sergiobarros@utfpr.edu.br

Eliane Terezinha Farias Domingues, UTFPR, farias@utfpr.edu.br

Resumo.

O período acadêmico vivenciado pelos estudantes durante o curso superior é conhecido como sendo estressante e exigente, com alto índice de abandono e evasão, principalmente em universidades públicas federais. A partir disso, as Instituições de Ensino Superior têm buscado intervir não apenas para aumentar a permanência de estudantes, mas, também para melhorar a qualidade de vida e a saúde mental do corpo discente. Neste trabalho apresentaremos como o Edital de Protagonismo Estudantil, que visa contemplar estudantes com bolsas para projetos de desenvolvimento das condições discentes, é realizado e como tem gerado bons resultados para a comunidade acadêmica de uma Instituição de Ensino Superior. Para tanto, descreveremos o projeto de protagonismo estudantil desenvolvido durante a pandemia COVID-19, cujo edital exigia que fosse realizado de forma online, pela internet, no qual foi desenvolvido um perfil de comunidade em uma rede social digital de larga utilização pelos estudantes. Neste perfil foram articuladas informações sobre saúde mental de estudantes, práticas para melhoria de qualidade de vida, conteúdos debatidos em Live's por profissionais de saúde mental e, enquanto comunidade digital, o perfil pôde levantar questões de estudantes e criar conteúdos a partir da colaboração da comunidade discente, bem como apresentar profissionais de saúde para esclarecer dúvidas de acadêmicos. A equipe deste trabalho foi composta pelo discente proponente orientado por um profissional da área de psicologia social e acompanhado por uma funcionária técnica da área de pedagogia. O projeto, após ter sido aprovado, teve duração de quatro meses e foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2021. Foi realizado levantamento de materiais sobre intervenções em Instituições de Ensino Superior e fatores de risco na comunidade universitária nos temas de qualidade de vida e saúde mental. Projetos semelhantes, em universidades brasileiras, foram analisados e, após levantamento interno sobre redes sociais utilizadas por estudantes de graduação, a rede social escolhida foi o Facebook, por conter inclusive grupos oficiais da Universidade para cursos e projetos internos. Um perfil de comunidade desta rede social, criado previamente em projeto anterior, foi aproveitado e divulgado pelos canais oficiais da universidade, inclusive por e-mail e coordenadores de cursos. Foram realizadas enquetes com estudantes sobre suas dificuldades, anseios, dúvidas em geral e, a partir disso, conteúdos inéditos foram elaborados, bem como divulgação de materiais existentes na rede de internet sobre os temas tratados, bem como a apresentação de profissionais escolhidos. As estratégias adotadas no gerenciamento das atividades, publicação de conteúdo e melhoramento contaram com o auxílio de softwares dentro dos limites da gratuidade, também é importante ressaltar que o andamento do projeto aconteceu de maneira dialógica, isto é, necessitou-se discutir e repensar as maneiras de alcançar engajamento dos internautas. Como

2022



resultado, houve desenvolvimento positivo do estudante contemplado com a bolsa de protagonismo estudantil e foi notado um bom retorno da comunidade acadêmica frente às informações e encontros articulados pelo site comunitário dentro da rede Facebook. Concluímos que tanto o edital institucional Estudante Protagonista, quanto o conteúdo desta ação de integração específica, contribuem para a melhoria da qualidade de vida acadêmica, melhoria da saúde mental relacionada ao ambiente educacional e, portanto, atuam no sentido de reduzir índices de evasão nos cursos superiores de graduação.

Palavras-chave: Redes Sociais, Saúde Mental, Qualidade de vida, Evasão, Discentes.

1. Introdução

Para as instituições de ensino superior, a evasão de estudantes, em suas diversas formas como abandono, trancamento, desistência etc implicam em prejuízos para a instituição em termos pedagógicos e financeiros, dificultando sua sustentabilidade econômica e sociopolítica (Barroso et al, 2022).

A evasão é um fenômeno de múltiplos fatores que pode afetar estudantes de diversos contextos diferentes e, para uma intervenção eficaz, deve-se criar alternativas de retenção, apoiando os estudantes na permanência e êxito em seus cursos (Silva et al, 2022).

Para Gambirage et al (2021), os motivos que levam à evasão são complexos e mudam conforme o contexto. Para estes autores, as abordagens da temática permeiam três eixos principais: questões psicológicas dos estudantes, fatores endógenos a questões acadêmicas como currículos desatualizados e/ou rígidos e fatores exógenos ao curso escolhido, como situação da profissão no mercado de trabalho.

Os fatores psicológicos dos estudantes de cursos de graduação no Brasil constituem importante fator no contexto geral da formação. Estudantes que possam adoecer ou entrar em esgotamento por estresse durante o período dos vários anos em que estão atrelados a uma instituição de ensino superior tendem a estar mais susceptíveis à evasão. Para Wynaden & Murray (2013), o excesso de cobranças torna a população universitária vulnerável a desenvolver problemas psicológicos.

O estresse, resposta psicossomática desencadeada pela alta demanda de responsabilidades e tarefas a entregar (Lipp, 2003), comum no mundo do trabalho, acaba por ser tão ou mais frequente no cotidiano de estudantes, principalmente naqueles em que há dupla jornada, ou seja, não apenas há dedicação aos estudos, mas, também concilia-se o trabalho nos turnos em que não se está na universidade.

Somando-se às demandas já extenuantes dos estudantes das instituições de ensino superior do Brasil, os discentes precisaram lidar nos últimos anos com o surto de infecções de coronavírus, caracterizando-se a COVID-19 como uma pandemia desde o dia 11 de março de 2020 (OPAS/OMS, 2020).

Considerando o exposto, dada a alta taxa de evasão no ensino superior no Brasil, a importância dos fatores psicológicos associados ao estresse, altas demandas acadêmicas e o agravamento do contexto educacional em tempos de pandemia, as universidades federais buscaram fomentar políticas institucionais para aumentar a permanência de estudantes, bem como melhorar a qualidade de vida destes acadêmicos, tanto em termos físicos quanto mentais.

2022



Em uma tentativa de envolver estudantes na criação de ações para a comunidade acadêmica, apresentaremos neste artigo uma ação desenvolvida por uma equipe em uma Universidade Federal, a partir do Edital de Protagonismo Estudantil criado por esta IES.

Executada durante o segundo semestre de 2021, durante a pandemia, por normas do edital, a ação precisou ser desenvolvida integralmente em ambiente online e direcionada para o corpo estudantil da universidade. Para tanto, foi feito um levantamento de uso de redes sociais pelos estudantes da instituição e, após escolhida a rede social mais utilizada, foi criada nesta uma página para interação de acadêmicos, compartilhamento de orientações profissionais, divulgação de encontros sobre saúde mental, estratégias de estudos e estratégias para descanso e qualidade de vida.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, de tempos em tempos oportuniza aos alunos concessão de bolsas de protagonismo estudantil. Este meio de apoio aos jovens estudantes universitários é conduzido pela ASSAE e nos campi da instituição pelo Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil - NUAPE que “está diretamente voltado ao atendimento, orientação e acompanhamento do estudante, visando a sua permanência e êxito na UTFPR” (UTFPR, 2017).

Em julho de 2021 foi publicado o EDITAL Nº 15/2021 – PROGRAD/ASSAE com as regras para estudantes interessados em participar. Em termos gerais, os estudantes podem participar sob a orientação de um servidor público da instituição, submeter uma proposta para avaliação de uma banca e, caso contemplado, poderia executar o projeto como bolsista recebendo uma bolsa por quatro meses. Essa oportunidade acontece para todos os campi da Universidade distribuídos pelo estado.

O ato de estudar não deve ser interrompido por questões de adoecimento, por isso existem muitos aspectos na vida do discente que devem receber orientação para que o ambiente onde eles estão submetidos seja o melhor e mais produtivo possível. Nesses quesitos, para tratar sobre saúde mental para estudantes, é necessário abordar assuntos como: prática de esporte, exercícios físicos, dicas de como melhorar a produtividade nos estudos, cuidados com a saúde, a importância do descanso e demais atividades que influenciam sua qualidade de vida. Neste sentido, a evasão de estudantes apresenta-se como uma realidade que prejudica as instituições de ensino (Barroso et al, 2022) e que precisa ser enfrentada. Dentre as condições que tendem a somar dificuldades à vida acadêmica, como dificuldades financeira, distância da família, entre outras, optamos por desenvolver conteúdos e orientações no que tange à qualidade de vida física e mental dada a importância desta dimensão para os discentes (Wynaden & Murray, 2013).

As orientações do edital de protagonismo estudantil para a elaboração da proposta apontam que o objetivo principal é promover o empenho e diligência dos estudantes nas atividades acadêmicas, sendo que essa finalidade deve ser alcançada estimulando o bem-estar, a boa convivência ou atendendo problemas observados entre os discentes. O edital foi disponibilizado em meio à pandemia e, por este motivo, era obrigatório que as atividades acontecessem por meio online.

Diante dessa oportunidade, um estudante orientado por um professor da área de psicologia social e uma pedagoga preparou e planejou uma proposta contemplando o tema saúde mental de estudantes durante e pós-pandemia. Na proposta, uma página seria criada em uma das redes sociais, o Facebook, para organizar e postar conteúdos de maneira que ficariam disponíveis para os discentes e que posteriormente à vigência do edital permaneceria acessível para consulta. O projeto elaborado foi contemplado com bolsa e a proposta executada.



2. Metodologia

A primeira ação da equipe foi planejar e criar a página na rede social digital, porém, após análises, verificou-se que o ideal seria utilizar uma página institucional que já estava elaborada, iniciada em projeto de extensão anterior, chamada Grupo de Boas, pois, esta página possuía finalidades similares ao projeto. Dessa maneira decidiu-se revitalizar a página e foram atualizadas as imagens de perfil, capa e as descrições.

Para a consolidação da página, foi fundamental a pesquisa e estudo de páginas com conteúdos semelhantes, bem como a busca e organização de fontes de publicações tais como artigos, textos, artes, conteúdos audiovisuais do YouTube, enfim, conteúdos considerados benéficos para saúde mental e diminuição da evasão de estudantes da instituição. Após definições de fontes de conteúdos relevantes para serem utilizadas na página, estabeleceu-se uma meta de duas publicações diárias durante a semana letiva. A página foi alimentada com publicações referentes à saúde mental discente, atividades de organização do cotidiano e preparação de estudos. Após alguns dias, com a página repleta de informações relevantes para a comunidade acadêmica, a equipe buscou a assessoria de comunicação da universidade para divulgação do link para acesso e a página também passou a ser compartilhada em outras páginas e grupos institucionais na mesma rede social.

A equipe realizou reuniões para discutir oportunidades que haviam surgidas, bem como melhorias que poderiam ser adotadas, uma vez que as redes sociais exigem grande esforço para organizar e dispor os assuntos e despertar o interesse e engajamento dos estudantes para os quais a atividade era orientada.

Para administrar as ações e organizar conteúdos, armazenar informações, guardar links importantes, anotar demandas etc, decidiu-se utilizar um software chamado Trello.

Diante de todo esse trabalho foi importante analisar os índices de alcance e engajamentos que o próprio software do Facebook disponibiliza. Com isso, a cada mês, foi útil e significativo usar esses dados que ficam disponíveis e analisá-los mensalmente para que outras informações e ideias pudessem surgir. Desse modo, o método dialético adotado ganhou mais sustento para proporcionar o melhoramento do trabalho, visto que ficava visível para a administração do site quais conteúdos refletiam maior engajamento dos discentes.

Os insights oferecidos pela ferramenta do Facebook disponibilizavam as informações de: alcance da página, visita a página, novas curtidas e o conteúdo publicado. Respectivamente essas devolutivas correspondiam ao número de pessoas que viram qualquer conteúdo da página ou sobre ela, a quantidade de vezes em que foi acessada, a quantidade de novas curtidas e, por fim, a toda a apuração de alcances e engajamento obtidos por meio das publicações.

O compartilhamento de informações sobre saúde mental demandou cuidado com o assunto e o cálculo de como este poderia impactar os estudantes, levando-se em conta o momento em que eles estavam. De uma maneira geral, em período de férias optou-se que seria ideal adotar assuntos que falassem sobre distanciamento de atividades acadêmicas e ênfase em descanso e entretenimento. Para o período de voltas às aulas, foi desenvolvido conteúdo sobre organização e adoção de métodos de estudos. Durante temporadas de provas e entrega de trabalhos, optou-se por temas que pudessem ajudar a melhor conduzir os pensamentos e as energias em ambientes propícios ao estresse.



Em tempos como os dias próximos ao final de semana, foi prudente a apresentação de assuntos relacionados ao descanso, lazer e diversão, uma vez que se entende que respeitar o momento de cessar as atividades acadêmicas é importante para a eficiência e o bem estar durante a temporada de estudos, de forma a disponibilizar estratégias que diminuíssem a possibilidade de evasão neste período. Do mesmo modo, para o início da semana letiva, eram escolhidos temas como dicas de estudos, organização, nutrição, hábitos saudáveis, orientações médicas e até mesmo assuntos próprios da psicologia como depressão, estresse e ansiedade.

Primeiro, um formulário foi preparado no GoogleForms e fixado no página para aqueles que sentissem ser propício contribuir com alguma devolutiva sobre a página. Segundo, começou-se a pensar em maneiras de produzir conteúdo idealizando layouts para dispor conteúdos ou criar templates para encapsular trechos, considerados chaves, de lives gravadas e disponibilizadas de maneira aberta ao público (algo que estava ocorrendo com veemência no sistema de ensino remoto adotado na pandemia).

Durante a vigência deste trabalho, ocorreu a Semana da Saúde Mental e Qualidade de Vida da Universidade e o discente protagonista participou do evento para obter novas informações que poderiam ser úteis para o projeto, bem como compartilhou material do evento para os demais estudantes que não puderam estar nas atividades.

Chegado ao último mês, isto é, novembro de 2021, foi separado material disponível no Youtube, fruto dos registros das atividades online da Semana da Saúde Mental e Qualidade de Vida da Universidade. Esse conteúdo foi explorado de maneira que suas partes classificadas com maior significância foram cortados, inseridos no template criado e organizados para serem semanalmente compartilhados na página.

3. Resultados

Ao realizar a atividade de colher os dados e informações pelos meios apresentados nesse trabalho elaborou-se a Tabela 01 - Tabulação de dados e informações fornecidos pelos insights da página no Facebook, que será analisada conforme se discute as ocorrências observadas de cada mês.

Tabela 01 - Tabulação de dados e informações fornecidos pelos *insights* da página no Facebook.

Mês	Alcance da Página	Visitas à Página	Novas curtidas	Todo o conteúdo
Agosto	2	4	0	0
Setembro	247	273	234	37
Outubro	144	74	30	46
Novembro	122	25	16	44
Total		376	280	127

Fonte: autoria própria.

2022



No mês de agosto todos os esforços foram direcionados a fim de obter estratégias para atualizar as informações da página, buscar conteúdos considerados relevantes para publicar e entender como conseguir o engajamento dos internautas da melhor forma possível.

Para remodelar as partes mais visuais como capa e foto de perfil procurou-se utilizar meios gratuitos disponíveis na internet. Neste caso, optou-se por elaborar ilustrações gráficas feitas por ferramentas computador de mesa para esses campos, também houve esforços para fazer vídeos que pudessem demonstrar no início do feed de notícias as finalidades da página.

Ainda refletindo em relação aos recursos visuais, na época o Facebook adotou uma série de ações para levar a informação segura para a população a respeito das medidas de proteção contra a COVID-19 como também dispôs de uma nova forma de reagir às publicações que deveriam expressar “força” a todas as vítimas da doença (Fernandes, 2020). Do mesmo modo procurou-se um meio de “mapear” as expressões animadas desse emoji e o reproduzir de alguma forma. A UTFPR, ao fazer seus 110 anos, adotou no seu logotipo a representação gráfica que remete ao coração, como forma de articular a relação dos servidores com a instituição e o afeto que sentem por ela. Desta forma, durante o desenvolvimento de animações para a página, optou-se por aproveitar que a nova reação adotada pelo Facebook tratava-se de um emoji abraçando um coração, determinou-se que seria interessante elaborar a mesma animação abraçando o coração na marca da instituição. Por fim, isso deveria expressar que as intenções do projeto são bem semelhantes às adotadas pela rede social, porém mais voltadas ao público de estudantes acadêmicos. O estudante com bolsa de protagonismo estudantil participante do projeto desenvolveu, a partir disso, uma arte gráfica que unia esses elementos.

Em relação a busca de fontes para compartilhar com seguidores, conforme era encontrado algum material na internet como blogs, sites, artigos, vídeos ou qualquer arte gráfica que pudesse ser aproveitado eram guardadas as suas informações e endereço eletrônico no Trello para poder ser rastreado e utilizado.

Quanto à interação do público com a página, a equipe percebeu que isso dependia muito dos algoritmos que os desenvolvedores do Facebook constroem para entregar conteúdo aos usuários, pois, apenas uma parte dos seguidores da página na rede social recebiam as novas publicações. A equipe gestora da página na rede social recebeu muita oferta para impulsionar conteúdo perante pagamentos, estratégia oficial do Facebook para aumentar a entrega de conteúdo e essas condições não eram economicamente favoráveis ou mesmo viáveis para a equipe, porém, buscou-se seguir a sugestão de sites que orientam desenvolvedores para redes sociais, como o mLabs (2019): “apesar de hoje o usuário disputar espaço com os muitos anúncios que aparecem em meio ao feed, o algoritmo ainda dá prioridade às relações entre pessoas”. Diante disso procurou-se apostar apenas nos esforços que seriam demandados alimentando a página.

Como consta na Tabela 01, o primeiro mês do projeto não acompanhou registros relevantes em números de acessos, pois, a página ainda estava sendo criada e a equipe elaborava as estratégias que seriam adotadas.

Durante o segundo mês de trabalho, a página em geral estava atualizada, logo começou-se o processo de envio de convites para os perfis universitários, bem como a divulgação na conta pessoal do aluno protagonista na rede social. A cada dia o feed ganhava mais conteúdo, pois, a ideia era realizar a postagem diária de dois compartilhamentos.

2022



Conforme visto pela Tabela 01 é notável o grande salto na quantidade de alcances, visitas e novas curtidas obtidas na página no segundo mês de trabalho da equipe, que corresponde ao mês de setembro na Tabela. Entretanto, é importante ressaltar que houve um esforço grande ao procurar o público universitário e enviar convites, bem como articular as informações para a assessoria de comunicação interna da universidade.

No mês de outubro a equipe pôde contar com a comunicação interna da universidade na divulgação da disponibilidade deste novo espaço na rede social. Algumas atividades se tornaram contínuas, como publicações diárias, busca de perfis para o envio de convites e pesquisa de conteúdos que poderiam ser aproveitados para disponibilizar para os seguidores. Destaca-se que essas tarefas seriam contínuas até o final do projeto. Outras ações foram discutidas e idealizadas para proporcionar a melhoria contínua do projeto.

4. Conclusões

De maneira geral, o espaço virtual disponibilizado para a promoção de saúde mental de estudantes universitários, melhoria da qualidade de vida e diminuição da evasão foi criado e acessado por acadêmicos, que puderam interagir com os criadores para refletir e sugerir conteúdos relevantes acerca dessa temática.

O material desenvolvido aproveitou muitos conteúdos já existentes na internet, selecionados e organizados de forma a fornecer aos estudantes o que fosse mais apropriado ao mundo universitário em tempos de pandemia.

Saúde Mental é um tema que articula muitas outras questões importantes ou vários aspectos corriqueiros da vida, como: nutrição, esporte, lazer, estudos, descanso, relacionamentos, trabalho, enfim. Pode-se dizer que os estudantes universitários estão constantemente aprendendo informações relacionadas à sua formação e é indispensável aprender a viver e cuidar de sua qualidade de vida.

A disponibilização da informação, principalmente quando elas estão alicerçadas a estudos comprovados ou pautadas pela experiência de profissionais, têm ajudado a construir um ambiente acadêmico mais saudável e espera-se que promova ações aos estudantes internautas que possam prevenir adoecimento mental e físico. A criação deste canal de comunicação com a comunidade acadêmica pôde realizar a divulgação de estratégias que visavam a ampliar o repertório dos estudantes em como lidar com as adversidades e dificuldades corriqueiras da vida acadêmica e que, com o passar do tempo e acúmulo de dificuldades, acabam por aumentar a evasão no ensino superior. Desta maneira, ao criar editais internos de protagonismo estudantil, a Instituição de Ensino Superior busca fortalecer a permanência de seu corpo discente até a conclusão do curso, visto que nesse edital os estudantes recebem recursos financeiros via bolsa de estudos para desenvolver projetos para os próprios colegas discentes.

Não apenas o conteúdo do projeto de Protagonismo Estudantil foi bem-sucedido, na medida em que criou uma ferramenta de comunicação eficaz e relevante, como o próprio estudante protagonista envolvido pôde ser positivamente impactado pelo trabalho relatado, visto que este edital tem como proposta desenvolver também o estudante responsável pela ação. No caso deste trabalho de protagonismo relatado, o estudante responsável pôde ser amparado por bolsa de estudos, o que fortaleceu seu vínculo com a instituição, bem como aprendeu a coordenar uma ação em prol de seus colegas.



Das dificuldades sobre este projeto, pode-se relatar o fato de o algoritmo do Facebook não entregar as postagens a todos os membros, bem como o fato do software estimular a impulsionar o alcance das publicações mediante pagamentos.

Considerando o tempo da pandemia de COVID-19 compreendido pelos anos de 2020 e 2021, onde a vida acadêmica (e social) se manteve prioritariamente online, e a condição universitária pós-pandêmica, onde as atividades presenciais convivem com atividades online, consideramos que este tipo de ação se mostrou muito útil em articular estudantes em prol da melhor experiência acadêmica possível.

Referencias

- Barroso, P. C. F. et al. (2022). Fatores de evasão no ensino superior: uma revisão de literatura. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. v. 26
- Fernandes, R. (2020) Facebook e Messenger ganham reações para expressar empatia na quarentena. *TechTudo*, 17 abr.
- Gambirage, C. et al. (2021) Entre razões e emoções da evasão universitária, o contexto importa? Uma análise das instituições comunitárias catarinenses. *Interações (Campo Grande)* [online], v. 22, n. 3
- Lipp, M. E. N. (2003). Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria a aplicações clínicas. In *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria a aplicações clínicas* (pp. 227-227).
- MLABS. (2019) Como funcionam os algoritmos das redes sociais? *mLabs*, 30 jan.
- OPAS - ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS/OMS Brasil) (2021). Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). OPAS/OMS, BRASIL.
- Silva, D. B. et al. (2022). Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* [online], v. 27, n. 02
- Trello. (2022) Introdução ao Trello: Como usar os quadros e cartões do Trello. <https://trello.com/guide/trello-101.com>
- UTFPR. (2017) Apoio ao aluno. <http://www.utfpr.edu.br/alunos/servicos/apoio>
- Wynaden, D., Wichmann, H., & Murray, S. (2013). A synopsis of the mental health concerns of university students: results of a text-based online survey from one Australian university. *Higher Education Research & Development*, 32(5), 846-860. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.777032>

2022



PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE UM CASO DE COMUNIDADES APRENDENTES

*Eliane Terezinha Farias Domingues, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-PB),
farias@utfpr.edu.br*

*Nádia Sanzovo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-PB),
sanzovo@utfpr.edu.br*

*Solano Santos de Lima, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-PB),
solanolima@alunos.utfpr.edu.br*

Resumo.

O presente artigo aborda a experiência de protagonismo estudantil, vivenciada na UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco, com orientação da pedagoga do NUAPE (Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil), que, utilizando o modelo sugerido pelas CAV - Comunidades Virtuais de Aprendizagem (Schlemmer, 2012), passou a produzir aportes de matérias consideradas *hard* com seus respectivos conteúdos com o objetivo de auxiliar na aprendizagem dos acadêmicos, no sentido de vencer o *gap* existente entre os níveis da educação básica e do ensino superior. Para tal, foi construído um portal, que possibilita a introdução de *sites* que correspondem às disciplinas em que os alunos dos diversos cursos apresentam fragilidades de aprendizagem. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), via *sites* específicos, no desenvolvimento de materiais de apoio, oportuniza ao corpo discente redimensionar sua postura como protagonista ativo da aprendizagem e proporcionar-lhes uma maior autonomia no processo educacional, com o intuito de promover sua entrada e permanência no âmbito universitário. Os resultados têm-se mostrado positivos, numa avaliação com recolha de dados por meio da metodologia da *Survey*.

Palavras-chave: Protagonismo Estudantil, Física, Cálculo, Geometria Analítica e Álgebra Linear, Portal “Estude UTFPR”.

1. Introdução

As fronteiras do acesso ao ensino superior têm sido alargadas nos últimos anos, possibilitando aos egressos do ensino médio a oportunidade de ingressarem em um curso superior, buscando alcançar a tão almejada carreira profissional, via universidade. Para isso, os alunos precisam desenvolver habilidades e competências necessárias para a prática profissional por meio de constante disciplina, estudo e organização – fundamentais para superar os desafios ao longo do caminho acadêmico.

É sabido, porém, e as pesquisas assim o indicam, que os recém-egressos do ensino médio encontram dificuldades no início da graduação, dentre as quais uma se destaca: o grau de cobrança no ensino superior. E, nesse ponto, reside a problemática: muitos alunos não estão preparados para suportar essa nova realidade, pois, de maneira geral, o indivíduo que atingiu o nível mínimo, porém suficiente para se formar no ensino médio, não está preparado para encarar a realidade do ensino superior.



Esse aspecto merece sobremaneira nossa atenção, pois, parcela desses acadêmicos vem de escolas com um nível fraco de aprendizagem - o que pode ser considerado um dos principais fatores para o abandono escolar, tendo em vista que nessa nova etapa, os discentes além de precisarem lidar com um ambiente novo, algumas vezes em nova cidade, novas relações de convívio, enfrentam esse *gap* nos níveis de aprendizagem

Dessa forma, o aluno, que não conseguiu se adaptar a uma rotina de estudos antes de ingressar no ensino superior, terá de fazê-lo no início de sua graduação, se quiser obter sucesso. No entanto, ao iniciar o ensino superior, o aluno não tem tido o tempo necessário para suprir as deficiências carregadas por todo o ensino básico, pois, ao mesmo tempo terá trabalhos a serem apresentados e provas/avaliações com datas marcadas. Além disso, se o aluno estiver morando longe da casa dos pais, ficará também ocupado com tarefas domésticas. Essas dificuldades engessam sua carga horária. Diante dessa realidade, muitos desistem logo ou vão acumulando insucessos.

Atualmente, num cenário afetado pela pandemia da COVID -19, pode-se perceber que o abandono, principalmente nos períodos iniciais das engenharias, se já era recorrente, foi também severamente agravado, quando acadêmicos estão desistindo de seus cursos e optando por iniciarem-se no mercado de trabalho sem um curso superior. Um dos fatores a ser considerado vem do pouco incentivo, advindo tanto do ambiente familiar quanto do poder público, cuja falta de investimentos é cada vez mais premente.

Quando isso acontece, e é bastante comum, principalmente nas engenharias, o aluno tende a se isolar do meio acadêmico, potencializando sua insegurança. Logo, a ausência de um suporte que promova a capacitação gradativa do aluno de forma individual pode acarretar na decisão de abandonar o curso, sustentada pela falta de perspectiva com relação a sua própria capacidade.

Os que se propõem a não sucumbir nas primeiras tentativas começam a buscar alternativas, como participar dos atendimentos via monitorias, fazer acompanhamento psicopedagógico, frequentar os horários de atendimento dos professores, participar de grupos de estudos. Porém, com os horários já sobrecarregados torna-se quase impossível frequentar todas as sessões de apoio psicopedagógico, ou seja, apesar de estarem dispostos a corrigir suas deficiências, falta-lhes tempo para encaixar todos os horários necessários para o desenvolvimento de suas atividades.

Segundo Freire (1996, p.35), “[...] pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento, e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado”. O autor traz uma reflexão para essa realidade: deve haver comunicação para o devido aprendizado. Essa capacidade de comunicar-se provém da confiança que o aluno possui em sua bagagem intelectual. Assim, se os alunos se transformam em coparticipantes do entendimento, o resultado é a aprovação tão desejada. Essa conquista é fruto, mormente, da capacidade de voltar a acreditar no próprio potencial resultante de horas dedicadas ao estudo individual, com aporte de variadas ferramentas pedagógicas fornecidas pela universidade – crucial para atender a necessidade de aprender do discente.

Sob essa perspectiva, nasceu o projeto “Estude UTFPR”, tendo como objetivo contribuir na diminuição da defasagem de aprendizagem entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, instrumentalizando o acadêmico com ferramentas para seu estudo diário em horário e locais onde melhor lhe aprouver.

2022



Dessa forma, este artigo trata do relato da experiência vivenciada por meio do Protagonismo Estudantil, na elaboração de uma plataforma digital, enriquecida com conteúdos relacionados à ementa das disciplinas de Física, Cálculo e Geometria Analítica e Álgebra Linear dos cursos das engenharias da UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Pato Branco, a qual teve por objetivo possibilitar aos discentes materiais de apoio para o estudo individual, para que possam enfrentar com mais eficiência e eficácia os desafios do ensino superior, principalmente nos períodos iniciais, na tentativa de reduzir o abandono e fortalecer sua permanência, pois, segundo Montoya (2016), as principais causas que se associam ao abandono precoce nos cursos de graduação, relacionam-se com:

[...] conocimientos previos insuficientes, dificultades con hábitos y técnicas de estudio, dificultades en procesos lecto-escriturales, frustración por bajo rendimiento académico, ansiedad relacionada con exigencia académica, dificultades en la relación docente-estudiante, dificultades en procesos de inclusión, carencias económicas, embarazos, dudas en la elección de la carrera (Montoya, 2016, p. 5).

Levando-se em considerações essas causas levantadas pelo autor, podemos afirmar que discutir sobre essa temática é muito necessário, pois, ela permeia a vida de todos que frequentam este ambiente, principalmente na área das engenharias.

2. Metodologia

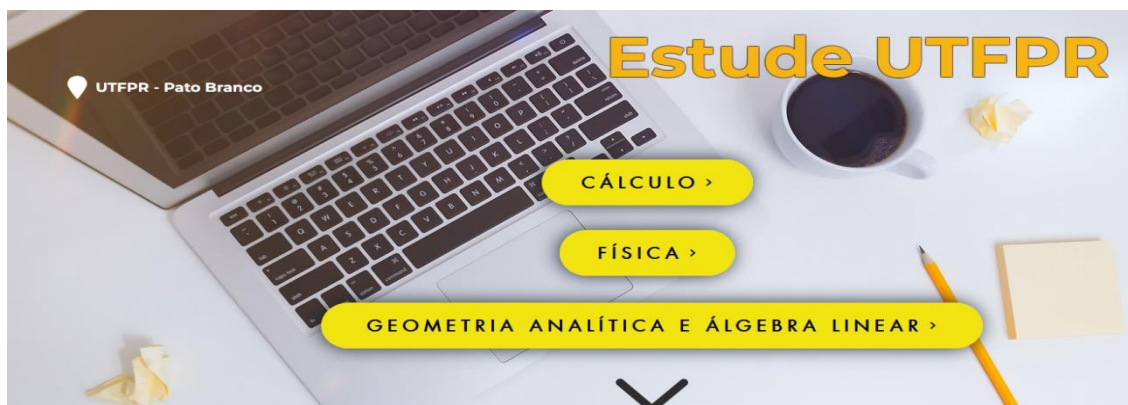
Em 2018 a pedagoga do NUAPE - Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil da UTFPR/Pato Branco, deu início ao projeto chamado na época de “Estude Física” com o auxílio de um acadêmico do curso de Química, o qual participou de uma seleção vinculada ao edital 014/2018 – PROGRAD/ASSAE - PROTAGONISMO ESTUDANTIL (UTFPR, 2018). Essa proposta tinha por objetivo desenvolver um *site* com conteúdo destinado às disciplinas de Física (Física I, Física II, Física III e Física IV). No ano seguinte, por meio do edital 16/2019 – PROGRAD/ASSAE - PROTAGONISMO ESTUDANTIL (UTFPR, 2019), foi realizada uma nova seleção e dado sequência ao projeto com a participação de um acadêmico do curso de Engenharia de Computação, o qual realizava a manutenção do site de Física, produzido em 2018 ao mesmo tempo em que criou um novo *site*, com foco nas disciplinas de Cálculo (Cálculo I, Cálculo II, Cálculo III e Cálculo Numérico), chamado de “Estude Cálculo”.

Em 2020, devido à pandemia não foi possível dar sequência ao projeto, no sentido de produção de novos *sites* com disciplinas consideradas *hard* nos cursos de engenharia. No entanto, foi realizada a manutenção dos já existentes, de maneira voluntária por um acadêmico do curso de Engenharia Elétrica, que, em 2021, participou de uma nova seletiva por meio do edital 15/2021 – PROGRAD/ASSAE - PROTAGONISMO ESTUDANTIL (UTFPR, 2021), para incorporar mais uma disciplina a esse projeto. Teve seu projeto classificado e, dessa forma, foi criado um *site* para a disciplina de Geometria Analítica e Álgebra Linear, uma das condicionantes do alto índice de reprovação nos períodos iniciais. E, para facilitar o acesso aos usuários, foi desenvolvido um portal para englobar os três *sites*, denominado “Estude UTFPR”. Assim, o usuário acessa o portal (Figura 1) por meio do link “estudeutfpr.wixsite.com/utfpr” e por ele consegue navegar por todos os *sites*.

2022



Figura 1 – Página inicial do portal “Estude UTFPR”



Fonte: Solano Santos de Lima (2021)

Esses *sites* são compostos de videoaulas, selecionadas e aprovadas por professores das áreas, de modo a facilitar o entendimento do conteúdo, principalmente se forem utilizadas como uma pré-aula (na metodologia ativa chamada de Sala de Aula Invertida), esta, possibilita ao acadêmico acessar o conteúdo e depois, se dúvida houver, dialogar com o professor durante a aula presencial. Nos *sites* também são encontrados materiais extras que auxiliam no aprendizado, desde apostilas até simuladores. Além disso, os *sites* concentram informações locais para os acadêmicos da UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco, como por exemplo, os horários de atendimento dos professores de cada disciplina englobada pelo projeto, e, horários das monitorias.

Tanto o portal “Estude UTFPR” quanto os *sites* de cada uma das disciplinas foram desenvolvidos usando o Wix, uma plataforma online gratuita para desenvolvimento de *sites*. O Wix também disponibiliza ferramentas pagas, porém, neste projeto utilizam-se todas as ferramentas gratuitas, desde a publicação do *site* (tornar o *site* acessível para qualquer dispositivo conectado à internet) até a ferramenta de controle de acessos (a qual foi utilizada como principal parâmetro de utilização e aproveitamento pelos usuários). Na etapa de desenvolvimento dos *sites* foi criado um *template* comum para assim os *sites* das disciplinas manterem um padrão.

Em 2022, após a volta das aulas presenciais foi relatado por professores em reuniões pedagógicas mensais onde a equipe multidisciplinar do NUAPE participou, um grande déficit de conhecimento por parte dos acadêmicos, em especial os acadêmicos que cursaram o ensino médio de forma não presencial e os que iniciaram ensino superior nesse período, também de forma não presencial. Desse modo, assim que foi lançado o Edital PROGRAD/ASSAE 10/2022 do Protagonismo Estudantil, entrou-se na concorrência para seleção de propostas. Fomos selecionados e dessa maneira foi dado início a mais uma etapa no projeto “Estude UTFPR”, que vem ocorrendo desde 2018, incluindo a disciplina de Química no portal, visto que ela está presente nos cursos das engenharias (Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica), além do próprio curso de Bacharelado em Química ofertado pela UTFPR. Por ter sido incorporada ao portal “Estude UTFPR” no 2º semestre de 2022, está em execução e, portanto, esse tema será abordado num próximo artigo, quando já teremos dados coletados.



3. Resultados

No levantamento de dados, quanto à pesquisa de opinião a respeito do interesse, aprovação ou não do portal, tem-se optado pela *Survey*, apropriada quando se deseja saber o que está acontecendo, por meio de questionário (Pinsonneault & Kraemer, 1993), caracterizando-se como pesquisa descritiva, de modo a identificar quais situações ou opiniões estão manifestas em uma população ou grupo. Nesse tipo de *Survey* o propósito é verificar se a percepção está ou não de acordo com a realidade. Essa pesquisa, quanto ao número de momentos ou pontos no tempo em que os dados são coletados, é longitudinal (Sampieri et al, 1991), tendo em vista que se pretende que a coleta dos dados ocorra ao longo do tempo, buscando a evolução ou mudanças das variáveis estimadas.

Durante o período de pandemia, o acesso às disciplinas vinculadas ao portal “Estude UTFPR” aumentaram, porém, por se tratar de um período anormal não há dados quantitativos do índice de aprovação, o que temos, são dados coletados em dezembro de 2021, via formulário na plataforma *Google Forms* de caráter qualitativo, abordando o perfil do acadêmico respondente: (i) qual período estava cursando, (ii) quais disciplinas, dentre as de Física, Cálculo e Geometria Analítica e Álgebra Linear, estava(m) sendo cursada(s) naquele semestre; a relação com o portal: (iii) se acessou o portal durante o semestre; (iv) a importância dos sites do portal para seu estudo, (v) quanto o conteúdo dos sites se relaciona com o ministrado em sala de aula; e, sua relação com os auxílios pedagógicos providos pela universidade durante o período pandêmico: (vi) frequência de atendimento virtual às monitorias e aos atendimentos dos professores das disciplinas abordadas pelo projeto.

Pela questão da proximidade com o final de semestre e provas finais, somente dezesseis respostas foram coletadas. No entanto, todas afirmaram que acessaram os conteúdos de uma a três vezes na semana; que os conteúdos divulgados nos sites estavam de acordo com as aulas ministradas. Além disso, mais de 90% dos alunos participantes da pesquisa marcaram a opção 4 ou 5 na questão "Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 de pouca relevância para seu aprendizado e 5 fundamental para seu estudo, quanto o site ajudou como ferramenta de estudo?".

Ressalta-se, também, que mais de um terço dos alunos regularmente matriculados durante o período pandêmico acessou os sites do portal para estudar, o que pode ser verificado pelo crescente número de acessos: (i) 893 para 1225 na disciplina de Física; (ii) 1373 para 1938 na disciplina de Cálculo e (iii) 0 para 241 no site da disciplina Geometria Analítica e Álgebra Linear, este criado no segundo semestre de 2021. Como se pode perceber no mapa da Figura 2, o portal “Estude UTFPR” obteve acessos em todas as regiões do país – local de origem dos acadêmicos. Esse levantamento de dados foi possível devido à ferramenta de tráfego de acessos disponibilizada no Wix gratuitamente

2022



Figura 2 – Acesso de acadêmicos nas várias regiões do País



Fonte: Solano Santos de Lima (2021)

Assim sendo, pode-se observar que os *sites* contribuíram sobremaneira nesse período com os acadêmicos, principalmente com aqueles que, durante a pandemia, voltaram para suas cidades de origem, tendo em vista que devido às aulas remotas não necessitavam estar presentes na Universidade e que, por motivos diversos, tinham como uma excepcional possibilidade de material de apoio para as disciplinas consideradas *hard*, o portal “Estude UTFPR”.

4. Conclusões

Conforme estudos atuais, as Comunidades Virtuais de Aprendizagem – CVA (SCHLEMMER, 2012) constitui o espaço onde se dá a aprendizagem online. Em uma topologia centralizada, um nó centraliza a maior parte das conexões/acessos, como é o caso dos *sites* produzidos pelo Projeto “Estude UTFPR”. Dessa forma, a utilização de recursos digitais surge como uma boa alternativa uma vez que oferece aos acadêmicos uma ferramenta gratuita e que dispensa requisitos estruturais ou profissionais.

Nesse contexto, o projeto “Estude UTFPR” busca oferecer aos seus acadêmicos, especialmente para os primeiros períodos dos cursos que têm em seus currículos as disciplinas de Física (I, II, III e IV), Cálculo (I, II, III e Numérico) e de Geometria Analítica e Álgebra Linear, materiais/conteúdo online como suporte de apoio na aprendizagem dessas disciplinas, contribuindo, dessa forma, com uma caminhada acadêmica mais tranquila, buscando minimizar as lacunas apresentadas ao chegar à Universidade para enfrentarem, com mais eficiência e eficácia, os desafios de sua nova rotina, na tentativa de reduzir o abandono e fortalecer sua permanência no ensino superior. Lembrando que o aprendizado é um processo complexo, dentro do qual uma série de variáveis estão implicadas, porém, ao se oferecer ao acadêmico uma ferramenta para que ele possa estruturar de maneira sequenciada e

2022



organizada sua dinâmica de estudo, espera-se contribuir com seu aprendizado. Diante disto, pode-se afirmar que o Projeto tem conseguido alcançar os objetivos inicialmente propostos.

Referências

- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa (p. 144). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Montoya Gutiérrez, G. (2016). Estudio Factores Asociados al Abandono Temprano de la Educación Superior. Congressos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1055>.
- Pinsonneault, A. & Kraemer, K.L. Survey research in management Information systems: na assesment. Journal of Management Systems, 1993.
- Sampierri, R.H. et al. Metodologia de la investigación. México. McGraw-Hill
- Schlemmer, E. A aprendizagem por meio de comunidades virtuais na prática. In: Litto, F. M., Formiga, M. M. M. (Org.). Educação a distância: o estado da arte. Vol. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 265-279.
- UTFPR. Edital 014/2018 – ASSAE – EDITAL DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL. Recuperado de: <http://portal.utfpr.edu.br/editais/assessoria-estudantil/reitoria/edital-protagonismo-estudantil/1a-alteracao-edital-protagonismo.pdf/view>.
- UTFPR. Edital 016/2019 - ASSAE - EDITAL DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL. Recuperado de: <http://www.utfpr.edu.br/editais/assessoria-estudantil/reitoria/edital-de-protagonismo-estudantil>.
- UTFPR. Edital 15/2021 - PROGRAD/ASSAE - PROTAGONISMO ESTUDANTIL 2021. Recuperado de: <http://www.utfpr.edu.br/editais/assessoria-estudantil/reitoria/protagonismo-estudantil-2021>.

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) pelo apoio a fim de possibilitar a participação de uma das autoras do artigo no evento, especialmente à DIRGRAD do Campus Pato Branco.

2022



SAÚDE MENTAL, EVASÃO UNIVERSITÁRIA E FATORES ASSOCIADOS: OPINIÃO DE ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NAPSI DE UMA IES PRIVADA EM SOBRAL-CE

Leidiane Carvalho de Aguiar, Centro Universitário Inta (UNINTA), leidianepsi15@gmail.com

Marcelo Franco e Souza, Centro Universitário Inta (UNINTA), francoesouza@yahoo.com.br

Maria Aparecida de Paulo Gomes, Centro Universitário Inta (UNINTA),

apa_recidapg@hotmail.com

Eliza Angélica Rodrigues Ponte, Centro Universitário (UNINTA),

prodiretoriaposelisa@uninta.edu.br

Silvia de Sousa Azevedo, Centro Universitário Inta (UNINTA), silviaazevedo@uninta.edu.br

Resumo.

Sabe-se que a entrada na universidade é um período de mudanças que, apesar de esperado e planejado, propicia contextos exaustivos que podem influenciar ou desencadear o desenvolvimento de alterações comportamentais e emocionais nos acadêmicos. Dada essa situação, apresenta-se a implantação de um serviço de atendimento psicológico em um centro universitário no interior do Ceará, surgido a partir da política de prevenção e promoção de saúde mental necessária aos grupos estudantis. Objetiva-se coletar opiniões sobre saúde mental e evasão universitária dos estudantes atendidos pelo Núcleo de Apoio Psicológico ao Estudante (NAPSI) do Centro Universitário INTA (UNINTA). A metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho é de cunho quantitativo e descritivo, aliada a uma pesquisa de opinião com o intuito de coletar dados. O contato inicial com a temática ocorreu em março de 2022 e a coleta de dados, em maio e junho de 2022. A população da pesquisa foram os estudantes atendidos pelo NAPSI do UNINTA de março de 2020 a março de 2022. Foram aplicados os seguintes instrumentos: um questionário sociodemográfico; e um questionário de opinião acerca do atendimento psicológico e suas repercussões no contexto de vida do discente. Inicialmente, criou-se um formulário na plataforma *Google Forms* com os dois instrumentos; depois, solicitou-se ao coordenador do serviço o acesso aos dados cadastrais; em seguida, criou-se um texto padrão perguntando se o participante aceitava ou não responder a pesquisa; por fim, com o aceite, disponibilizou-se a cada participante o formulário com o *link* para responder as perguntas. Após a coleta de dados, descreveu-se os dados conforme as respostas coletadas nos instrumentos. O presente estudo contou com a participação de 237 universitários; destes, 74,7% do sexo feminino (n= 177) e 24,9% do sexo masculino (n= 59). Quando perguntados se já tiveram algum problema psicológico, 84% responderam que sim, um número identificador importante para a necessidade de promoção de saúde mental no contexto universitário. O estudo revelou que, quanto ao grau de satisfação dos atendimentos que os universitários receberam dos profissionais, 42,2% responderam “muito satisfeitos”, e 52,3% disseram estar “satisfeitos”. Sobre a melhoria do bem-estar com os atendimentos psicológicos, 28,7% marcaram a opção “excelente”. Um dado considerável de se evidenciar está relacionado à satisfação do estudante ter feito psicoterapia na graduação: 53,6% marcaram a opção “satisfeitos” e 27,4%, “muito satisfeitos”; quanto à importância disso, 67,1% consideraram importante demais. Entrementes, relacionando o serviço de psicologia com a evasão universitária,



84,4% dos estudantes opinaram que um serviço como o NAPSI contribui para a permanência do estudante na faculdade; e destes, 61,6% opinaram que o atendimento psicológico influenciou para sua permanência no UNINTA. Ao serem perguntados se em algum momento pensaram em abandonar o curso, 60,8% responderam que sim; concomitante a isso, também opinaram sobre os fatores que os motivaram a permanecer: 39,7% responderam o “apoio psicológico”, e 56,3% responderam a “realização do sonho do curso superior”. A pesquisa de opinião discutida neste artigo sustenta a ideia de que as IES promovam espaços de cuidado e manejo para a prevenção de saúde mental, uma vez que os dados opinados demonstram que um serviço de psicologia é um espaço acolhedor que repercute na permanência do discente na universidade.

Palavras-chaves: Universitários, Evasão, Saúde Mental, Educação Superior.

1. Introdução

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Normatizada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), ela é ofertada por um conjunto ampliado de instituições de ensino públicas e privadas (Lei nº 9.394, 1996).

Quanto ao ensino superior no Brasil, especificamente, nas últimas décadas este tem crescido de forma significativa. Dados do Censo da Educação Superior, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2018), demonstram que, em 2017, as matrículas alcançaram o número de 8.286.663, um crescimento notável de 107,5% em relação ao ano de 2003. Desse total das matrículas, 25% estão no setor público (1.961.002) e 75% no setor privado (5.867.011).

Em face desse contexto, o Censo da Educação Superior traçou um perfil dos estudantes ao longo da graduação, considerando as taxas de permanência, conclusão e desistência. No que se refere à desistência do curso de ingresso, os dados relativos ao ano de 2015, divulgados pelo Inep, revelam um acréscimo desordenado em sua taxa, na avaliação da trajetória dos alunos entre 2010 e 2014. Em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos; em 2014, a taxa chegou a 49% (Ministério da Educação [MEC], 2016).

Esses dados reforçam a necessidade de compreender as motivações e os fatores associados na decisão de abandonar um curso, uma vez que a evasão tem sido um fenômeno progressivo nas instituições de ensino superior.

Possuindo um papel de destaque nas políticas do MEC para o ensino superior, a evasão é compreendida como um fenômeno complexo, resultado de várias causas que podem incidir de forma isolada ou conjunta. Vista tanto no ensino superior presencial quanto no ensino à distância, é um problema no país e fora dele; tem afetado os resultados educacionais e, ainda, diminuído o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos países, o que promove desemprego e empobrecimento (Durão *et al.*, 2022).

Nesse cenário, sabe-se que a entrada na universidade é um período de mudanças que, apesar de esperado e planejado, propicia contextos exaustivos, os quais podem influenciar ou desencadear o desenvolvimento de alterações comportamentais e emocionais nos acadêmicos. Tais alterações



ocorrem devido a uma sucessão de possíveis fatores desencadeantes de estresse, na medida que o dia a dia corrido da universidade oportuniza, por exemplo, uma vida sedentária, uma má alimentação e um sono irregular, o que já se percebe como fatores de risco. O entendimento da saúde mental de estudantes encontra-se, então, fragilizado.

Sendo necessário compreender os fatores de risco para o desencadeamento de questões emocionais (Costa *et al.*, 2017) que potencializam a evasão no ambiente universitário, apresenta-se aqui a implantação de um serviço de atendimento psicológico em um centro universitário no interior do Ceará, na cidade de Sobral. Esse serviço surgiu a partir da política de prevenção e promoção de saúde mental necessária aos grupos estudantis. A constatação da necessidade de acompanhamento psicológico no meio acadêmico foi percebida, primordialmente, em decorrência do aumento de estudantes com queixas psicológicas.

Levando-se em consideração esses aspectos, surge a seguinte questão norteadora: Quais os impactos de um serviço de psicologia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) para a diminuição da evasão universitária? Buscando responder essa questão, coletou-se opiniões sobre saúde mental e evasão universitária dos estudantes atendidos no Núcleo de Apoio Psicológico ao Estudante (NAPSI) do Centro Universitário INTA (UNINTA), sediado em Sobral (CE).

2. Materiais e métodos

Esta pesquisa trata-se de um estudo quantitativo e descritivo. A pesquisa quantitativa pretende e permite a determinação de indicadores e tendências presentes na realidade, ou seja, de dados representativos e objetivos; ela se opõe, assim, à ciência aristotélica, com a desconfiança sistemática das evidências e experiências imediatas. Seu eixo central é a materialização físico-numérica no momento da explicação, com uma desvalorização da subjetividade e da individualidade (Mussi *et al.*, 2019).

Teixeira e Lopes (2016) dizem que as pesquisas descritivas se caracterizam frequentemente como estudos que procuram determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. A sua valorização está baseada na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observações objetivas e diretas. As técnicas utilizadas para a obtenção de informações são bastante diversas, destacando-se os questionários, as entrevistas e as observações.

Alinhado a isso, utilizou-se a pesquisa de opinião, com o intuito de coletar dados. Os artigos de opinião, assim como os artigos originais, são realizados com bases em evidências e resultados de pesquisa, na qual pode ser caracterizado o tipo de investigação (se sistemática, controlada, empírica ou crítica de dados), com o objetivo de descobrir e/ou descrever fatos, e/ou de verificar a existência de relações presumidas entre fatos (ou variáveis) (Morás, 2018).

A população desta pesquisa foram os estudantes atendidos pelo Núcleo de Apoio Psicológico ao Estudante (NAPSI) do Centro Universitário INTA (UNINTA), no período de março de 2020 a março de 2022. Para este estudo, foram aplicados os seguintes instrumentos: um questionário acerca dos dados sociodemográficos dos estudantes; e um questionário de opinião acerca do atendimento psicológico e suas repercussões no contexto de vida do discente.

2022



Hoje em dia, com a flexibilidade do formato de comunicação híbrida permitida pelas novas tecnologias, existem novas formas de coleta de dados de pesquisa. Considerando isso, foi criado um formulário na plataforma *Google Forms* com os dois instrumentos da coleta de dados.

Após a identificação e abordagem dos participantes realizada por meio dos instrumentos de acolhimento inicial do serviço NAPSÍ, as pesquisadoras solicitaram ao coordenador do serviço o acesso aos dados cadastrais dos estudantes, incluindo o acesso ao número de telefone e *e-mail*; posteriormente, entraram em contato com os estudantes já atendidos para pedir permissão do envio dos formulários. Feito isso, foi criado um texto padrão perguntando se o participante aceitava ou não responder a pesquisa. Caso aceitasse, lhe era disponibilizado o formulário com um *link* para responder as perguntas.

Os pesquisadores analisaram os dados através de gráficos e planilha do *Microsoft Excel* gerados pela ferramenta *Google Forms*. A seguir, apresenta-se os resultados do estudo, considerando os objetivos, a literatura pertinente, a relevância dos dados e o conhecimento construído ao longo desse período.

3. Resultados

A presente pesquisa contou com a participação de 237 universitários da mantenedora Associação Igreja Adventista Missionária (AIAMIS), que inclui o Centro Universitário INTA (UNINTA) e outras IES. Do total de participantes, 74,7% são do sexo feminino ($n=177$), e 24,9% são do sexo masculino ($n=59$).

Quando perguntados sobre ter filhos, 19% responderam que os têm. Considerando esse quantitativo, é válido pontuar que jovens assumem funções sociais que contemplam o ser pai/mãe e estudante. Entretanto, sabe-se que, em geral, para mães estudantes a dificuldade é maior. Em um estudo feito por Gomes (2020), aponta-se que quando uma mulher assume o papel materno e estuda, ela irá se organizar dentro das suas possibilidades, e isso precisa ser compreendido. Tauil (2019) afirma ainda que a vivência de ser mãe é atravessada por impacto psicológico, mental e físico, influenciada por diversos fatores, como o cotidiano, o estilo de vida e as cobranças, que podem gerar efeitos psicossociais.

Quanto à renda familiar, 43% dos estudantes apresentam um a três salários-mínimos; 26,2% dizem ter renda de um salário mínimo; 20,3% dizem ter renda de menos de um salário mínimo; e apenas 7,6% dizem ter rendimento de quatro a seis salários mínimos. Sobre estes dados, faz-se necessário acrescentar que o número de universitários com renda de um salário-mínimo tem crescido nas universidades privadas. Num estudo realizado por Peduzzi (2020), quando comparado o ano de 2010 a 2018, percebe-se uma evolução no quesito diversidade dos estudantes: na rede pública, essa evolução é atribuída às políticas de cotas; e na rede privada, a programas de financiamento estudantil, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

No que diz respeito à localidade dos participantes, 49,8% disseram ser de Sobral, enquanto 50,2% de cidades circunvizinhas. Consoante a tais dados, salienta-se que a expansão dos serviços de educação superior em Sobral é um dos principais atributos que intensificam as relações interurbanas e dinamizam a economia local, enaltecendo, assim, implicações deste fenômeno no crescimento econômico, social e cultural (Freire & Holanda, 2016).

2022



Dentre os estudantes entrevistados, quando perguntados sobre a questão se já tiveram algum problema psicológico, 84% responderam que sim. Esse número é um identificador importante para a promoção de saúde mental entre universitários. A alta incidência de transtornos físicos e mentais presentes no contexto universitário é significativa tanto pelo aspecto da saúde pública quanto pelo aspecto da educação.

Observa-se que há um maior índice de transtornos de ansiedade, tendo em vista que o cotidiano da vida acadêmica é perpassado por atividades realizadas na instituição, como estágios, seminários, trabalhos e provas, o que pode ser ansiogênico para muitos estudantes (Gomes *et al.*, 2020).

Quando se avaliou a questão sobre trabalhar e estudar, 50,2% dos universitários responderam que trabalham. Trabalhar e conciliar vida acadêmica é um grande desafio para o processo de ensino-aprendizagem do estudante, uma vez que essa concomitância pode gerar estresse, sonolência, cansaço mental, falta de tempo para os estudos e familiares, dentre outras dificuldades existentes (Ribeiro Santos *et al.*, 2020).

Ao serem perguntados sobre o grau de satisfação com o atendimento que receberam dos profissionais do NAPSI, 42,2% marcaram a opção “muito satisfeito”, e 50,2% disseram estar satisfeitos. Em relação ao grau de satisfação com o serviço, 37,1% disseram estar muito satisfeitos, e 52,3% responderam estar satisfeitos. Quando perguntados sobre a melhoria do bem-estar com os atendimentos psicológicos, 28,7% assinalaram a opção “excelente” e 61,6%, a opção “bom”. Estes dados corroboram a importância e necessidade do NAPSI.

Relacionado a melhorias de estratégias de enfrentamento no contexto acadêmico, 67,1% marcaram que foram “boas”, e 21,1% marcaram “excelentes”. Dentre as áreas da vida do estudante que o serviço psicológico mais ajudou, segundo os entrevistados, destacaram-se as seguintes: 47,7% nos problemas psicológicos; 45,6% no âmbito familiar; 41,1% nos relacionamentos afetivos; e 39,7% no contexto da vida acadêmica. Nessa pergunta, o estudante podia marcar mais de uma opção como resposta; assim, 72,6% avaliaram como boa sua produtividade acadêmica durante o atendimento, e 21,1% consideraram excelente sua produtividade acadêmica após o atendimento psicológico.

Um dado considerável de se mensurar está relacionado à satisfação do estudante ter feito psicoterapia na graduação: 53,6% assinalaram a opção “satisfeito”, e 27,4% marcaram “muito satisfeito”; e quanto à importância, 67,1% consideraram importante demais e 26,6%, importante.

Destaca-se que, quando perguntada a opinião sobre como a psicoterapia ajudou a lidar em contextos diversos, 44,3% dos estudantes opinaram que na área acadêmica ajudou demais, enquanto 8,4% opinaram que não ajudou. No contexto familiar, 43,9% avaliaram que ajudou muito; e nos relacionamentos sociais e afetivos, 45,6% expuseram que a psicoterapia também ajudou muito. E não menos importante, quando relacionado ao ensino-aprendizagem, 20,7% opinaram que ajudou demais. Estes dados salientam a importância do atendimento psicológico prestado ao estudante de forma integral, isto é, em diversas áreas de sua vida.

Quanto à opinião dos universitários sobre a motivação de estar em alguma faculdade da rede AIAMIS, 40,1% responderam que são motivados e 19,4%, extremamente motivados. Aliado a isso, quanto ao nível felicidade, 23,2% responderam que estão muito felizes, enquanto 16,9% responderam que se sentem felizes e 13,1%, pouco felizes.



Entrementes, caracterizando o serviço de psicologia com a evasão universitária, 84,4% dos estudantes opinaram que um serviço como o NAPSÍ contribui para a permanência do estudante na faculdade. Destes, 61,6% opinaram que o atendimento psicológico influenciou para sua permanência na IES.

Por fim, quando perguntado se em algum momento o discente pensou em abandonar o curso, 60,8% responderam que sim. Concomitante a isso, os estudantes apontaram os fatores que lhes motivaram a permanecer: dentre outros, 39,7% apontaram o apoio psicológico, e 56,3% apontaram a realização de um sonho.

4. Conclusões

A pesquisa de opinião discutida neste artigo teve o mérito de fazer emergir dados relevantes quanto à importância de um serviço de psicologia no contexto universitário, um serviço que tem como objetivo um atendimento psicológico de forma integral ao estudante.

O estudo evidencia que as IES devam promover espaços de cuidado e manejo para a prevenção de saúde mental. Tendo em vista que o NAPSÍ é um serviço inovador e que não existe, em seus moldes, em outras instituições no Brasil, seu trabalho serve como um parâmetro de conceito validado, podendo ser replicado em outras IES.

Com a proposta de atendimento psicoterapêutico de longo prazo e integral – funcionando de segunda à quinta-feira nos três turnos e às sextas-feiras pela manhã e tarde, em forma presencial e *on-line* –, o NAPSÍ tem sido um espaço acolhedor que repercute na manutenção do discente no contexto acadêmico, ao contribuir significativamente para a diminuição da evasão. É o que a coleta de dados diz.

Referências

- Costa, K. M. V., Sousa, K. R. S., Formiga, P. A., Silva, W. S., & Bezerra, E. B. N. (2017). Ansiedade em universitários na área da saúde. Anais do II Congresso Brasileiro de Ciências da Saúde. Realize Eventos Científicos e Editora.
- Durão, M., Seibel, S., & Moraes, R. A. (2022). Evasão no ensino superior: Políticas de permanência nos cursos de graduação à distância de uma instituição pública. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 8(4), 737-757. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i4.5000>
- Freire, H. P., & Holanda, V. C. C. (2016). A expansão do ensino superior nas cidades médias do nordeste brasileiro. Anais do XVIII Encontro Nacional de Geógrafos. Associação dos Geógrafos Brasileiros.
- Gomes, C. F. M., Pereira, R. J., Jr., Cardoso, J. V., & Silva, D. A. (2020). Transtornos mentais comuns em estudantes universitários: Abordagem epidemiológica sobre vulnerabilidades. SMAD: Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas, 16(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.157317>
- Gomes, L. L. B. (2020). Mulher, mãe e universitária: Desafios e possibilidades de conciliar a maternidade à vida acadêmica [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17638/1/LLBG01042020.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). Sinopse Estatística da Educação Superior 2017.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Ministério da Educação (2016, 6 outubro). Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>

2022



Morás, N. (2018, 23 abril). Artigo de opinião: Outra possibilidade de divulgação científica. Univates. <https://www.univates.br/noticia/22715-artigo-de-opinio-outra-possibilidade-de-divulgacao-cientifica#:~:text=Menos%20comuns%20na%20%C3%A1rea%20cient%C3%ADfica,recentes%20e%20validade%20de%20m%C3%A9todos>

Mussi, R. F. F., Mussi, L. M. P. T., Assunção, E. T. C., & Nunes, C. P. (2019). Pesquisa quantitativa e/ou qualitativa: Distanciamentos, aproximações e possibilidades. *Sustinere: Revista de Saúde e Educação*, 7(2), 414-430. <http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2019.41193>

Peduzzi, P. (2020, 21 maio). Mapa do ensino superior aponta maioria feminina e branca. Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>

Ribeiro Santos, J. E., Galvão Lucio, L., Teixeira Rosa, A. P., Mello da Silva, E., & Silva, D. A. (2020). Estudar e trabalhar: Motivações e dificuldades de graduandos de Enfermagem. *Nursing*, 23(263), 3678-3682. <https://doi.org/10.36489/nursing.2020v23i263p3678-3682>

Santos, A. A. A., Mognon, J. F., Lima, T. H., & Cunha, N. B. (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 283-290. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200010>

Tauil, T. I. (2019). Políticas públicas para mães universitárias: Um estudo bibliográfico [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Ouro Preto]. Biblioteca Digital de TCCs. https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/2524/15/MONOGRAFIA_Pol%C3%ADticasP%C3%BAblicasM%C3%A3es.pdf

Teixeira, L., & Lopes, H. (2016). Aplicação do modelo canvas para o modelo de negócios do Banco do Brasil e da Caixa Econômica Federal. *Revista Gestão & Tecnologia*, 16(2), 73-99.

2022



TALLERES DE COMUNICACIÓN EFECTIVA: ESTRATEGIA DIDÁCTICA QUE FACILITA LA INSERCIÓN Y REDUCE EL ABANDONO

Soledad Barrera Muñoz, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile, sbarrera@ucm.cl

Resumen.

Ingresar a la Educación Superior es una experiencia que, para muchos estudiantes, se convertirá en un desafío constante, pues no solo será el primer paso en el camino de su formación profesional, sino también, porque se pondrán a prueba sus habilidades cognitivas, sociales y comunicativas, y necesitará apoyo para fortalecerlas. A partir de este contexto educativo que una universidad, ubicada en la zona centro sur de Chile, a través de su Centro de Apoyo al Aprendizaje (CAP), llevó a cabo durante el mes de marzo una serie de actividades de inducción y acogida para los estudiantes de ingreso 2022. Entre ellas se destacan los Talleres de Comunicación Efectiva (TCE), cuyo objetivo fue fortalecer sus habilidades y adecuarlas al contexto académico, convirtiéndolos en el primer apoyo y la respuesta esperada, frente a las necesidades comunicativas de los jóvenes novatos y una instancia clave para reducir el abandono.

Para efectos de este trabajo, se iniciará con una introducción que dará cuenta, a modo general, de la actividad base que propicia la realización de los TCE. Luego, se describirán los cinco talleres desarrollados y su metodología, cuyos nombres son: ¡Activemos el micrófono!; ¡Cuidado! Alerta de plagio; ¡Ha llegado E-mail!; Creer o no creer. Ese es el dilema; y ¡Profe! ¿Qué hay que hacer? Junto con ello, se fundamentarán con aporte teórico las decisiones tomadas en su planificación, como también, se evidenciará su estrecha relación con la alfabetización académica, y las propuestas de apoyo y acompañamiento recibidas por los/as estudiantes durante todo el semestre, apoyando su avance curricular y aprobación, reduciendo el abandono de la Educación Superior.

Se continuará con la información cuantitativa frente a los resultados obtenidos evidenciando la participación de los/as estudiantes en los TCE, las respuestas obtenidas en una encuesta de opinión y su permanencia como estudiantes regulares ingreso 2022, 2do semestre académico.

Para finalizar, se compartirán algunas conclusiones que se desprenden de esta actividad, al considerarla una instancia clave para los/as estudiantes en su proceso de inserción a la universidad, como también, por la entrega de herramientas comunicativas necesarias para enfrentar su ingreso a la universidad y permanecer en ella.

Palabras Clave: Inserción Educación Superior, Habilidades, Comunicación Efectiva, Permanencia.

1. Introducción

El ingreso a la universidad en Chile ha ido en aumento en los últimos años, esto se debe a políticas públicas, vías de ingreso o programas de acceso inclusivo, que tienden a reafirmar que la educación



es un derecho, independiente del contexto social o económico de los estudiantes (Ramírez y Martín, 2018). Esta admisión masiva, evidencia los aspectos relacionados a la desigualdad en la formación secundaria, como también, en las estrategias y habilidades personales y comunicativas de los jóvenes novatos que se pondrán a prueba al momento de enfrentar las exigencias académicas (Espinoza y González, 2015). Según los autores, facilitar el acceso a la educación superior implicaría, además, “generar las condiciones para que los jóvenes puedan desarrollar efectivamente su potencial a lo largo de toda su trayectoria educativa” (p. 520).

A partir de este contexto que una universidad ubicada en la zona centro sur de Chile, a través de su Centro de Apoyo al Aprendizaje (CAP), llevó a cabo durante el mes de marzo una serie de talleres de inducción y acogida para los estudiantes de ingreso 2022, entregándoles herramientas para la inserción a la cultura académica. La actividad principal denominada Comienza tu Universidad (CTU) incluye una serie de talleres, de diversas áreas, solicitados por los directores de carrera, dirigidos a estudiantes de primer año, con el fin de fortalecer sus habilidades cognitivas, psicosociales y comunicativas, para que puedan enfrentar los retos y desafíos de ingresar a la universidad.

Entre las propuestas de la semana CTU, están los Talleres de Comunicación Efectiva (TCE), cuyo objetivo fue fortalecer las habilidades comunicativas de los/as estudiantes, propiciando espacios de interacción y reencuentro, luego de dos años de clases virtuales.

En cuanto al desarrollo de este trabajo, se iniciará con una presentación general de la planificación de los TCE, la metodología utilizada y una breve descripción de cada uno de ellos, cuyos nombres son: ¡Activemos el micrófono!; ¡Cuidado! Alerta de plagio; ¡Ha llegado E-mail!; Creer o no creer. Ese es el dilema; y ¡Profe! ¿Qué hay que hacer? Posteriormente, se fundamentarán algunas ideas, sustentando la importancia de estas propuestas didácticas que facilitan el proceso de inducción, pero considerándolos un aporte inicial, porque se vinculan con otros apoyos y acompañamientos dirigidos a los/as estudiantes.

Posteriormente, se continuará con la información cuantitativa de los datos obtenidos, los que evidenciarán no solo los porcentajes de participación de los estudiantes en los distintos talleres y las respuestas entregadas en una encuesta de opinión, sino también, que dicha instancia los prepara para su ingreso a la universidad, poder enfrentar el primer semestre académico y su avance curricular, ayudándolo a permanecer en Educación Superior.

Finalmente, se compartirán algunas conclusiones que se desprenden de esta actividad, que dieron cuenta que el proceso de inserción a la universidad, es un primer paso, donde es posible evidenciar las desigualdades educativas, sociales y culturales de los/as estudiantes, por lo que, requieren de guía y acompañamiento para acceder a la cultura académica.

2. Talleres Comunicación Efectiva versión 2022

El proceso de inserción a la universidad requiere de la realización de actividades de inducción y acogida dirigidas a los/as estudiantes, para facilitarles transitar en el contexto académico, considerando para ello, la inclusión educativa, que debe garantizar el derecho a todos/as a la formación y acceso al aprendizaje, más allá de sus cualidades individuales y pertenencia a diversos grupos sociales, por lo que, toda actividad didáctica que se lleve a cabo en el proceso de inserción, debe atender a cada uno según sus características (García, et al., 2009).



Es por ello que, el Centro de Apoyo al Aprendizaje (CAP, 2022) de esta casa de estudio, planificó la semana Comienza Tu Universidad (CTU), desarrollando una serie de talleres psicoeducativos, disciplinares y de comunicación efectiva. Se cuenta con registros de la versión 2021 y 2022, las que se diferencian solo por la modalidad en que se llevaron a cabo. La primera de ellas, y por la situación crítica y sanitaria por Covid-19, se llevó a cabo de manera virtual, considerando la realización de sesiones sincrónicas en la plataforma Teams, de una hora de duración. Para efectos de este trabajo se describirán los talleres de comunicación efectiva (TCE) de la versión más reciente (2022) los que se realizaron desde el 21 al 25 de marzo, cuyo objetivo fue “Fortalecer herramientas académicas y psicosociales de las y los estudiantes de la UCM, que les permita asumir los desafíos que contempla el primer año académico, en relación con temáticas transversales propias de cada disciplina” (p. 14).

Los TCE versión 2022 fueron realizados de manera presencial, de 1hr. de duración, cuya metodología teórica/práctica permitió generar actividades participativas, experienciales y grupales, motivando al diálogo y reflexión crítica. Su realización estuvo a cargo de ocho profesores/as de Lenguaje y Comunicación, responsables de desarrollar y potenciar las competencias comunicativas, orales y escritas, de los/as estudiantes.

Los talleres realizados fueron cinco: ¡Activemos el micrófono!; ¡Cuidado! Alerta de plagio; ¡Ha llegado E-mail!; Creer o no creer. Ese es el dilema; y ¡Profe! ¿Qué hay que hacer? Su denominación hace uso de un lenguaje directo y apelativo, pero responde a un fin mayor que solo intencionar su participación, se convierte en una estrategia didáctica para conectar y empatizar con los/as estudiantes y sus necesidades comunicativas.

En educación, según Rodríguez et al. (2020) la empatía surge como un elemento esencial, un recurso didáctico intangible y hasta poderoso, que facilita la comprensión y el éxito educativo, al transformar el proceso de enseñanza y convertir el aprendizaje en una instancia significativa. Además, reafirman la idea de que los docentes empáticos, son más sensibles y comprometidos con sus estudiantes, y logran un mayor acercamiento y conocimiento con sus formas de pensar y actuar. Los autores Rodríguez et al. (2020), señalan que:

Si el docente se da la oportunidad de generar un enfoque empático en su rol diario, se establecerá una atmósfera sin duda alguna positiva, permitiendo estimular y activar en los alumnos la iniciativa de educarse, fortalecerá la motivación personal y las ganas de superar cada obstáculo dentro y fuera del aula” (p. 24).

En cuanto a las decisiones tomadas en la planificación de los TCE, según Tabla 1, resultaron claves, desde la elección de sus nombres, objetivos y actividades realizadas, porque fueron la respuesta esperada y contar con instancias de apoyo y acompañamiento, y así facilitar el acceso e inducción a la educación superior, permitiéndoles enfrentar el primer semestre en la universidad.

Tabla 1 Planificación Talleres Comunicación Efectiva (TCE)

Talleres Comunicación Efectiva (TCE)	Objetivo	Descripción
¡Activemos el micrófono!	Propiciar un espacio de interacción social con los/as estudiantes, activando sus habilidades comunicativas y adecuarlas al contexto de producción oral.	El taller se enfoca en generar una experiencia de interacción social con y entre los/as estudiantes en relación a temas de interés común, motivando el diálogo y la escucha activa, que les permita compartir opiniones, argumentar ideas en un espacio de respeto y tolerancia.
¡Cuidado! Alerta de plagio	Conocer los elementos claves de las Normas de citación APA y su uso en la incorporación	El taller se enfoca en el uso adecuado de los elementos claves de las Normas de citación APA, cita textual y parafraseada, con el fin de evitar el plagio, respetar la



	de citas, al momento de producir textos académicos.	propiedad intelectual, considerando los aspectos éticos que involucra.
¡Ha llegado E-mail!	Desarrollar habilidades de escritura en un contexto comunicativo académico y formal.	El taller se enfoca en el proceso de escritura de correos electrónicos, dirigidos a docentes o funcionarios de la universidad, acción recurrente y que dificulta a los estudiantes por el desconocimiento de cómo adecuar su registro coloquial a la comunicación formal. Es por ello, que se modelará la escritura de un e-mail, reconociendo estructura, finalidad y formalidades.
Crear o no crear. Ese es el dilema	Fomentar el pensamiento crítico, cuestionando distintas fuentes de información.	El taller se enfoca en cuestionar la credibilidad de distintas fuentes de información, a partir del análisis de titulares de diarios electrónicos y los temas que abordan, compartiendo opiniones. Se espera que los estudiantes cuestionen la credibilidad de la información que proviene de los medios de comunicación, generando una postura clara frente a ella.
¡Profe! ¿Qué hay que hacer?	Desarrollar habilidades de comprensión lectora para el cumplimiento de instrucciones entregadas en el contexto académico.	El taller se enfoca en fortalecer la comprensión lectora, que permiten decodificar las variaciones en el uso del lenguaje, la estructura, las representaciones, etc. En lo específico, se espera que los estudiantes lean y comprendan de manera efectiva una instrucción para poder seguirla y actuar en consecuencia.

CAP (2022)

Cabe mencionar que la semana CTU convocó a todo el plantel estudiantil, ingreso 2022, pertenecientes a 48 de 50 carreras que imparte la universidad y que cuentan con un ingreso regular, salvo aquellas restantes (2) que se encuentran en proceso de término y cierre. Se envió una invitación a las Direcciones de Escuela, dentro de los primeros días del mes de marzo (01 al 04), adjuntándoles la programación de todos los talleres planificados en las distintas áreas de apoyo, transversal y disciplinar, con el fin de que puedan elegir y confirmar la participación de sus estudiantes. La indicación fue elegir un total de 3 talleres, seleccionando uno de cada área transversal (Psicoeducativa y Comunicación efectiva) y otro asociado al contenido disciplinar (biología, física, química, inglés y matemática).

3. Resultados

En relación a los resultados y datos obtenidos, estos se analizarán de acuerdo a la participación de los/as estudiantes en cada uno de los TCE 2022 realizados (Tabla 2), como en la respuesta entregada en la encuesta de opinión que se aplicó al término de la semana (Tablas 3 y 4) y, por último, en relación a los porcentajes de retención, se indicará la cantidad de estudiantes que asistieron a los talleres, versiones 2021 y 2022, que aún permanecen en la universidad en calidad de alumnos regulares (Tabla 5).

3.1 Participación.

de acuerdo a la información que se adjunta en la Tabla 2, se considera evidenciar la participación en los TCE durante la semana de inducción y acogida, detallando cantidad de talleres realizados, carreras participantes, cantidad de estudiantes por taller y el porcentaje obtenido de acuerdo al total de participantes.

Tabla 2 Participación Talleres Comunicación Efectiva

2022



TALLERES COMUNICACIÓN EFECTIVA	TALLERES REALIZADOS	CARRERAS PARTICIPANTES	ESTUDIANTES PARTICIPANTES POR TALLER	% ASISTENCIA POR TALLER
¡Activemos el micrófono!	10	09	277	16,63%
¡Cuidado! Alerta de plagio	12	10	338	20,29%
¡Ha llegado E-mail!	05	05	156	9,36%
Creer o no creer. Ese es el dilema.	07	06	318	19,09%
¡Profe! ¿Qué hay que hacer?	14	14	577	34,63%
TOTALES	50	44	1666	100%

CAP (2022)

Los datos entregados confirman el porcentaje de participación de los/as estudiantes ingreso 2022 en cada uno de los talleres realizados, en que se puede apreciar el porcentaje más alto en el taller ¡Profe! ¿Qué hay que hacer?, asociado a la comprensión de instrucciones (orales/escritas); y una baja participación en el taller ¡Ha llegado E-mail!, enfocado en la redacción de un correo formal e institucional, cuyo conocimiento es necesario en el contexto académico.

3.2 Cuestionario de opinión

El cuestionario de opinión se confeccionó en un QuestionPro, se especificaron una serie de categorías de evaluación y las afirmaciones posibles de elegir. La Tabla 3 incluye información asociada a la participación de los estudiantes en los talleres, como al responder la encuesta; la Tabla 4 entrega datos sobre la opinión manifestada en las categorías de evaluación.

Tabla 3 Participantes Cuestionario de Opinión Talleres

FACULTADES UNIVERSIDAD	CARRERAS PARTICIPANTES TALLERES	ESTUDIANTES PARTICIPANTES TALLERES	ESTUDIANTES PARTICIPANTES CUESTIONARIO	PORCENTAJE PARTICIPACIÓN CUESTIONARIO
Ciencias Agrarias y Forestales	4	101	53	3,18%
Ciencias Básicas	5	107	75	4,50%
Ciencias de la Educación	5	252	165	9,90%
Ciencias de la Ingeniería	9	403	126	7,56%
Ciencias de la Salud	6	447	283	16,99%
Ciencias Religiosas y Filosóficas	1	4	4	0,24%
Ciencias Sociales y Económicas	6	239	123	7,38%
Medicina	4	113	75	4,50%
TOTALES	40	1666	904	54,26

CAP (2022)

El código QR del cuestionario de opinión se comparte al término de cada taller y la opción de responder es totalmente voluntaria, lo que puede explicar que los porcentajes de respuesta no alcancen el 60% del total de estudiantes que participaron en los talleres.

Tabla 4 Opinión Talleres Comunicación Efectiva

CATEGORÍAS DE EVALUACIÓN	EN DESACUERDO/ MUY EN DESACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTAL RESPUESTAS
Identificación de capacidades para la comunicación con otros	56	273	575	904
Adecuación de comunicación según contexto	56	224	624	904

2022



Entrega herramientas desarrollo de habilidades comunicativas	56	235	613	904
Espacio de diálogo y discusión	55	209	640	904
Desarrollo continuo y ordenado de las actividades	47	208	649	904
Apoyos visuales utilizados	54	234	616	904
Fomento de la participación	57	235	612	904
Resolución de consultas e inquietudes	50	202	652	904
Espacio dinámico	50	196	658	904
Respeto de los tiempos establecidos	52	189	663	904

CAP (2022)

Analizando los datos compartidos, los talleres son evaluados favorablemente, destacándose que las afirmaciones “De acuerdo y Muy de acuerdo” en las distintas categorías, son instancias valoradas por los/as estudiantes, apreciando aspectos como la entrega de herramientas para comunicarse, generar un espacio de diálogo y discusión, como también, el respeto por los tiempos establecidos.

3.3 Talleres y permanencia

Una vez que se ingresa a la universidad, el desafío recién comienza, y ante el sentido de permanecer son los apoyos, talleres, e instancias de inducción y acogida, los que cobran mayor relevancia. Según Espinoza y González (2015) “la permanencia, se trata de eliminar cualquier impedimento o discriminación que restrinja la sobrevivencia del estudiante en el sistema, asegurando que aquellos individuos con iguales necesidades, potencialidades y logros anteriores tengan el mismo progreso educativo” (p. 567).

Es por ello y a modo de comparación, se comparten los datos obtenidos (Tabla 5) de los talleres de comunicación efectiva que se llevaron a cabo en los años 2021 y 2022, convocando a los/as estudiantes de dichas cohortes. La primera instancia se realizó en modalidad virtual sincrónica, a través de la plataforma Teams, con una hora de duración. Sin embargo, este año, los talleres se realizaron de manera presencial, reservando salas y auditorios, considerando el mismo tiempo de duración que en la versión 2021.

Tabla 5 Estudiantes participantes Talleres y situación regular

AÑO INGRESO	CANTIDAD ESTUDIANTES PARTICIPANTES TALLERES	CANTIDAD ESTUDIANTES SITUACIÓN REGULAR	PORCENTAJE DE RETENCIÓN
2021	950 (modalidad virtual)	830	87,37% (al 27/09/22)
2022	1660 (modalidad presencial)	1658	99,87% (al 30/06/22)

CAP (2022)

De acuerdo a la Tabla 5 es posible evidenciar la cantidad de estudiantes participantes en cada año, donde surge una baja notable en el 2021, la que puede explicarse por la modalidad utilizada. En cuanto a la permanencia de dichos estudiantes en la universidad, teniendo como fechas de referencia las que se indican, también el porcentaje de retención se ve afectado, a diferencia, de los datos que se



muestran en la cohorte 2022, con un porcentaje mayor, con clases presenciales, que evidentemente se prefieren a las virtuales.

En cuanto al status de estudiantes regulares de pregrado, se consideran a todos aquellos que siguen con su avance curricular, manteniéndose en la universidad, activos, asistiendo a clases y cursando cada uno de sus cursos.

Desde una visión más amplia, la retención de estudiantes de 1er año, cohorte de ingreso 2020, según datos estadísticos entregados por el Ministerio de Educación (2021), esta universidad chilena se encuentra entre las regiones que la lideran (84,5%), aun considerando que dicho período dio inicio a las clases en modalidad virtual.

4. Conclusiones

El ingreso a la Educación Superior es una decisión que no se toma a la ligera, marca un antes y un después en la vida de cualquier estudiante, es por ello que, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben ocuparse de propiciar instancias que guíen el proceso de inducción y acogida. Dichas actividades deben enfocarse en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas, facilitando la inserción de los/as estudiantes a un contexto que desconocen, pero que necesitan pertenecer.

La realización de los talleres de comunicación efectiva de la semana CTU reafirman su importancia para enfrentar las exigencias propias de cada disciplina de estudio, coincidiendo con lo señalado por Ezcurra (2011, citado en Navarro, 2018) que, para transitar la universidad, el estudiante debe reforzar y desarrollar habilidades cognitivas que le permitan analizar, sintetizar, relacionar la información, entre otras. Aunque leer, escribir o comunicarse oralmente, no lo es todo señala Navarro (2018), hacen falta también fomentar habilidades metacognitivas, metalingüísticas y pensamiento crítico, ante la realidad que los rodea, “que les permita analizar situaciones nuevas, reconocer expectativas y demandas retóricas (objetivos comunicativos, interlocutores, patrones discursivos, formatos), y adecuarse a ellas o negociarlas, discutirlos y transformarlos en la medida de lo posible” (p. 14).

La participación en los talleres, como parte de las actividades de inducción y la valoración que los estudiantes tengan de ellas es importante, porque se van concientizando de sus propias capacidades para enfrentar la universidad y del apoyo que requieren para lograr avanzar. Es por ello, que la responsabilidad de ofrecer dichas herramientas recae en las IES, quienes deben propiciarlas y fomentarlas.

En cuanto a la permanencia y retención de los estudiantes, de acuerdo a los datos entregados, resultó clave la modalidad en que se llevaron a cabo las actividades, evidenciando que la presencialidad es irremplazable, porque la motivación de participar cambia, más allá de lo didáctica que pueda ser la propuesta en sí. Los estudiantes se acompañan al momento de aprender, y hacerlo al lado de un par, les permite potenciar sus habilidades comunicativas y sociales.

Abandonar la Educación Superior debe ser la última opción para cualquier estudiante, aunque haya contado con una deficiente formación escolar o una mala preparación para ingresar a la universidad, lo clave es que las IES propicien instancias de apoyo, acompañamiento e inducción, fortaleciendo y afianzando sus habilidades para iniciar su formación académica.

2022



Referencias

- Espinoza, O. y González, L. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados XII. En La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis. [Archivo PDF]. <http://www.luisedogonzalez.cl/pdf/2015/2015-01.pdf>
- García, M., García C., D., Biencinto, Ch., González, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. Rev. Psicopedagogía, 26(79): 108-23. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/273/de-la-exclusion-a-la-inclusion--una-forma-de-entender-y-atender-la-diversidad-cultural-en-las-instituciones-escolares>
- Ministerio de Educación. Subsecretaría Educación Superior. (2021). Base de datos universidades. [Archivo PDF]. <https://brunner.cl/2021/09/retencion-de-primer-ano-en-el-sistema/>
- Navarro, F., Aparicio, G., Montolio, E., Eiras, M., Galván, C., Moragas, F., Obregón, C., Pisano, A., Romagnoli, A. y Rusell, G. (2018). Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad. [Archivo PDF]. Editorial Universidad Nacional de Quilmes. <https://academica.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2022/07/01-Navarro-y-Aparicio-Manual-de-lectura-escritura-y-oralidad-academicas-para-ingresantes-a-la-universidad.pdf>
- Ramírez, L., y Martín, J. (2018). Significado del Proceso de Inserción a la Vida Universitaria: Desde una Perspectiva de Aprendizaje como Práctica Social. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(1), 149-162 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100010>
- Rodríguez-Saltos, E., Moya-Martínez, M., y Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. Dom. Cien., Vol. 6, núm. 2, Especial junio (pp. 23-50). DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205>
- Universidad Católica del Maule. (2022). Planificaciones actividades de inducción y acogida. Centro de Apoyo al Aprendizaje (CAP). [Archivo PDF].

2022



TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: ELEMENTOS FAVORECEDORES Y OBSTACULIZADORES DEL ACOMPAÑAMIENTO AL APRENDIZAJE.

María Elena Arriagada Arriagada, Centro de Acompañamiento al Aprendizaje, UMCE,

M_elena.arriagada@umce.cl

Paula Ibáñez Gallardo, Centro de Acompañamiento al Aprendizaje, UMCE, paula.ibanez@umce.cl

Pamela Cartes Vega, Centro de Acompañamiento al Aprendizaje, UMCE, pamela.cartes@umce.cl

Resumen.

En los últimos años las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de mejorar los procesos de acompañamiento al estudiante con el fin de prever la postergación, el rezago y la deserción de los estudios (Sánchez y Fonz, 2021). Investigaciones en educación terciaria señalan que si bien en Chile el crecimiento y los esfuerzos realizados para que la cobertura alcance de igual forma a todos los segmentos sociales, esta se presenta desigual (Espinoza y González, 2015). El ingreso a los estudios de nivel universitario exige una formación de base que, en las actuales condiciones de funcionamiento y desempeño del sistema educativo en nuestro país, no proporciona en forma suficiente las competencias necesarias para transitar los primeros años en la universidad (Ferreira et al., 2017). Un estudio realizado en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) pudo establecer que el 73,6% de estudiantes que renuncian y el 46,5% que postergan lo hacen durante el primer año (CAA, 2021). Esta problemática se agudiza en el actual contexto pandémico, ya que a esto se suman situaciones de salud mental, económicas y múltiples efectos diferenciales que complejizan los desafíos formativos de los futuros docentes. El propósito de este estudio fue describir los aspectos que favorecen y/o dificultan las trayectorias estudiantiles de la Formación Inicial Docente (FID) a través de la revisión de las acciones de acompañamiento que implementa el Centro de Acompañamiento al Aprendizaje (CAA) de la institución estatal UMCE entre los años 2017 y 2021. La perspectiva de este estudio es mixto, de carácter exploratorio y se dividió en tres fases: la primera de ellas consistió en la revisión y análisis de documentos de elaboración y gestión de la unidad CAA, tales como, planes de trabajo, instrumentos de evaluación y reportes del Sistema de Seguimiento a los Aprendizajes (SISA) del CAA; la segunda fase se abocó a la producción de entrevistas en profundidad orientadas a estudiantes de pregrado de la UMCE y la tercera de ellas, a la realización de entrevistas grupales con profesionales que se desempeñan en unidades de apoyo. Luego de aplicadas estas técnicas de recogida de datos se procedió al análisis de la información para levantar las primeras categorías, aquellas que favorecen el trayecto formativo de los estudiantes y aquellas que se constituyen como obstaculizadores para este proceso, estas son vocacionales, económicas, de salud y los efectos de la crisis sanitaria. Además de las variables sexo y edad del estudiantado. Con base en estas categorías se realizaron mejoras al plan de acción del CAA, para ello un equipo de profesionales diseña, implementa y evalúa las acciones generando una oferta de acompañamiento académico con enfoque integral. Dichas acciones se centran en el trabajo de talleres asincrónicos y sincrónicos, orientación psicoeducativa y programa de tutorías pares, las

2022



que se focalizan en distintos tramos del trayecto formativo, y se agrupan en distintas líneas de habilidades, de modo que permitan fortalecer los perfiles de ingreso y de egreso de los y las estudiantes. Además, de acciones que atiendan la diversidad e inclusión de los y las estudiantes, pues algunos requieren de ajustes razonables dada la naturaleza de sus problemáticas. El conjunto de estas actividades contribuye a fortalecer los factores protectores para la permanencia en la universidad.

Palabras Clave: Trayectoria Estudiantil, Abandono, Formación Inicial Docente, Acompañamiento Académico.

1. Introducción

Las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de implementar y reforzar sus acciones de acompañamiento principalmente para prevenir la reprobación o el abandono prematuro de estudiantes de primer año, como también para acompañar la trayectoria formativa y asegurar el proceso de titulación (Sánchez y Fonz, 2021). En los últimos años, el Centro de Acompañamiento al Aprendizaje, UMCE, desde su creación en el año 2017 a la fecha, de manera autónoma o en conjunto con otras unidades académicas y no académicas, diseña, implementa y evalúa una serie de estrategias de intervención pertinentes en cada etapa del trayecto formativo de los y las estudiantes de FID y de la carrera de Kinesiólogía. No obstante, el cumplimiento de estos objetivos se ha visto afectado por las postergaciones y renuncias de los estudiantes en el pregrado. Pues, a partir del año 2019, tanto el estallido social como la crisis sanitaria afectaron la presencialidad en las aulas universitarias y con ello la decisión de interrumpir los estudios para dar prioridad a otras actividades. El estudio institucional de postergaciones y renuncias señala que como consecuencia directa de la pandemia, de las notificaciones cursadas el primer semestre de 2021, el 45,6% correspondió a postergaciones y el 15,6% a renuncias. Tal vez un dato más alentador es que el 68,9% de los y las estudiantes vuelve al año siguiente de haber postergado o renunciado a sus estudios y el 12,3% lo hace dentro del mismo año (CAA, 2021).

Ahora bien las carreras de pedagogías se han convertido en un reto para las instituciones universitarias, ya que para el año 2025, según un estudio realizado por el Observatorio Docente del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE, 2021), se proyecta un déficit de 26 mil profesores en Chile, pues la matrícula cayó un 35% entre los años 2018 y 2021. A esto se suman, una serie de factores que conflictúan la realidad. El informe para identificar necesidades académicas de la nueva cohorte 2022 que ingresó a la UMCE reveló que el 40,6% -es decir, 4 de cada 10 estudiantes- siente que no tiene las habilidades para cumplir de buena manera con la exigencia académica que requiere cursar una carrera universitaria. Estos datos refrendan lo expuesto por Ferreyra et al. (2017) y Ezcurra (2020, p.112): “el grueso de esos sistemas ampliados logra cierta democratización en el acceso: mayores tasas de participación de alumnos de posición social en desventaja, aunque hay brechas persistentes”, entre ellas debilidades e inequidades en los niveles de educación básica y media que impacta en las habilidades de entrada a la educación superior.

Por otra parte, el año 2019, los estudiantes universitarios en Chile manifestaron demandas en relación con la salud mental, solicitando principalmente una mayor oportunidad de acceso a tratamientos (Jiménez-Molina, et al., 2019). Situación que se intensificó con el impacto psicológico, social y económico de la pandemia, lo que aumentó el riesgo de abandono de las carreras y el bajo rendimiento académico de los estudiantes. Por tanto, el panorama multifactorial que desencadena la decisión del

2022



/la estudiante de abandonar, postergar o renunciar significa para la UMCE, promover la permanencia y titulación de los y las estudiantes que ingresan al proceso de formación y paralelamente incentivar el ingreso a las carreras de pedagogías. Por ello es necesario describir los aspectos que favorecen y/o dificultan las trayectorias estudiantiles de la FID, a través de la revisión de las acciones de acompañamiento que implementa el CAA de la institución estatal UMCE entre los años 2017 y 2021 para apoyar de una forma óptima la trayectoria de los y las estudiantes en la universidad.

El CAA a través de la aplicación de diferentes instrumentos de evaluación a distintos actores que acompañan la trayectoria universitaria del estudiantado levanta información sobre las necesidades tanto académicas como personales de las y los estudiantes. Los datos ponen de manifiesto que, en los últimos cinco años, las nuevas generaciones que ingresan a la institución son más diversas en su configuración, por lo que es necesario que la institución no solo se de a la tarea de conocer sino también de comprender los nuevos perfiles de ingreso del estudiantado.

En particular la caracterización sociodemográfica del estudiante de pregrado UMCE (2022) revela que a nivel institucional el 23,4% tiene más de 21 años, que además un 36,6% declara sentirse parte de las disidencias sexuales y un 28,1% se declara bisexual. El 36,1% requiere derivación en el ámbito de salud mental. Uno de cada 5 estudiantes de la cohorte 2022 ingresa a la universidad ya trabajando, situación que nos advierte que en algún momento ese estudiante no acudirá a clases porque priorizará otras actividades vitales. Se pueden seguir señalando datos, pero no cabe duda de que la rapidez de los cambios sociales, políticos, económicos y culturales sumados a la crisis sanitaria por la pandemia del COVID-19, obliga a las instituciones de educación superior a estar atentos para ser espacios abiertos, inclusivos, diversos y democráticos.

2. Metodología

2.1 Enfoque y/o diseño de investigación.

La perspectiva de este estudio es mixta, de carácter exploratorio, combinando el análisis de datos secundarios y el levantamiento de información cualitativa de primera fuente en el trabajo de acompañamiento académico. Esto con el objetivo de describir los aspectos que favorecen y/o dificultan las trayectorias estudiantiles de la FID, a través de la revisión de las acciones de acompañamiento que implementa el CAA de la institución estatal UMCE entre los años 2017 y 2021. El proceso del estudio se desarrolló en tres fases: revisión y análisis de información secundaria, producción y análisis de entrevistas en profundidad y producción y análisis de entrevistas grupales.

3. Resultados de las fases

3.1 Resultados Fase N° 1.

Se evidencia que el análisis de resultados de las Pruebas de Diagnóstico de Habilidades de Lenguaje y Matemática aplicadas a los primeros años entre el 2017 y 2021 el puntaje promedio de logro de las y los estudiantes es de 40,4% en Lenguaje y de 39,2% en Matemática, promedio que los sitúa en un nivel de logro insuficiente. Cifras que sustentan la brecha de conocimientos o habilidades con que ingresan las y los estudiantes a la etapa terciaria de educación.

2022



Durante el año 2017 el foco del trabajo estuvo puesto en primer año, aunque de todas maneras se trabajaba con estudiantes de cursos superiores. Las líneas de acción se centraron en talleres levantados por los propios estudiantes Comunidad de Recursos Experimentales para el Aprendizaje (CREA); actividades complementarias a la formación profesional; Programa de Tutorías Pares y Tutorías Académicas; desarrollo de habilidades básicas en Lenguaje y Matemática; Orientación Psicoeducativa con fines preventivos; Desarrollo de habilidades afectivas y sociales; Formación de Ayudantes; Proyectos de Innovación Pedagógica para el Acompañamiento al Aprendizaje. Desde el año 2018, en adelante, se comienza a ampliar el foco de las acciones a cursos de nivel superior, y se establecen tres dimensiones de acompañamiento: Socioafectiva del Aprendizaje; Cognitiva del Aprendizaje y Fortalecimiento de la Formación profesional. En cada una de estas dimensiones se insertan Talleres, el Programa de Tutorías Pares (Aprender a Aprender; Comunicación Académica y Estrategia Específicas para el Aprendizaje) y la Orientación Psicoeducativa, acciones basales del CAA. La autoevaluación de ese año permitió la redefinición de las líneas de acompañamiento, con fundamentación teórica, nuevos objetivos y una descripción acabada. Además la diversificación de acciones de acompañamiento considerando todo el trayecto formativo del/la estudiante y el diagnóstico permanente de las necesidades de la comunidad estudiantil.

Para el año 2019 se incluyen acciones orientadas a distintos hitos del trayecto formativo y la contratación de nuevos profesionales a través de la implementación del Proyecto Beca de Nivelación Académica (MINEDUC, 2018) que permitió contar con recursos financieros. El proyecto permitió abordar la necesidad institucional de fortalecer el seguimiento y acompañamiento al aprendizaje de estudiantes de segundo a quinto año, de carreras con los más bajos índices de retención y tasa de egreso, y de apoyar a las unidades académicas en el diseño e implementación de acciones de acompañamiento.

Al finalizar el año 2020, las líneas de acompañamiento del Centro de Acompañamiento al Aprendizaje se han robustecido teóricamente, se extienden a lo largo del trayecto formativo (de 1° a 5° año). Cada una de ellas ofrece diversos talleres presenciales que complementan el proceso formativo que los y las estudiantes reciben en sus respectivas unidades académicas y se cuenta con el Programa de Tutorías Pares y la Orientación Psicoeducativa. Las líneas son: **habilidades discursivas y pensamiento lógico matemático, habilidades cognitivas y metacognitivas, habilidades socioafectivas, habilidades para la diversidad e inclusión educativa, habilidades en el contexto de aula y habilidades para la práctica profesional.**

El año 2021, el contexto pandémico obligó a la subunidad de Acciones de Acompañamiento adecuar sus contenidos y actividades a modalidad a distancia. Desde el comienzo de la emergencia sanitaria no se contó con las habilidades y herramientas tecnológicas adecuadas para afrontar la enseñanza remota de emergencia (Hodges et. al, 2020). La modalidad a distancia perjudicó en muchas ocasiones, el establecimiento de vínculo en los acompañamientos realizados tanto por tutores pares como por profesionales del CAA. En ese contexto se suma a todas las acciones que se venían desarrollando la línea de **habilidades TIC para la formación profesional docente.** Asimismo surgen los talleres asincrónicos instalados en la plataforma institucional de gestión educacional Ucampus UMCE.

En síntesis, la revisión de los Planes de Trabajo de la Subunidad de Acciones de Acompañamiento entre los años 2017 y 2021, permite visualizar, por una parte, las decisiones político-técnicas que se definieron en un primer momento como foco para el CAA y cómo la experiencia y el levantamiento



de necesidades a nivel institucional permitió ir modificando año a año la oferta y el foco de las acciones de acompañamiento. A continuación la tabla 1 da cuenta de la participación de estudiantes en las acciones de acompañamiento en el transcurso de los últimos años:

Tabla 1 Participación total de estudiantes en acciones de acompañamiento del CAA años 2017 - 2021

Período Académico	Estudiantes participantes
2017	733
2018	322
2019	391
2020	718
2021	1.293
TOTAL	3.457

Fuente: SISA- CAA (2022)

Además la revisión de datos del Sistema Integral de Seguimiento a los Aprendizajes (SISA) ha permitido visualizar dos aspectos fundamentales del trayecto de las y los estudiantes en la universidad; por una parte cómo se ha desarrollado su trayecto formativo en cuanto al cálculo de alertas, que corresponden a la definición de “situaciones de riesgo” y por otra parte el nivel de participación de las y los estudiantes en acciones de acompañamiento implementadas por unidades de apoyo y departamentos académicos. Para este estudio sólo analizamos la participación en acciones de acompañamiento implementadas por el CAA.

Con relación al análisis de las alertas, el foco está puesto en la revisión de la alerta 13 que pone en foco a los/as estudiantes que en las asignaturas de práctica alcanzan un promedio igual o menor a 4.3. Se selecciona esta alerta, pues se parte de la hipótesis de que aquellos/as estudiantes que tienen dificultades en este tipo de asignatura, presentan problemas vocacionales y, por tanto, mayor riesgo de abandonar la universidad. Se pudo detectar que durante el primer año no se presentan estudiantes con esta alerta, y el segundo año es el que contempla un número mayor de estudiantes alertados.

En cuanto a los indicadores institucionales 2017-2021, la retención institucional de primer año ha variado desde 85,9% en 2017 a 87,9% en 2021, alcanzando su mayor nivel el año 2020 con un 88,3% y el más bajo el año 2019 con un 80,3%. La retención en tercer año es 20 puntos más baja aproximadamente, llegando a 65,6% el año 2017 y el año con mayor retención es el 2018 con un 74% este tipo de información evidencia lo relevante de haber extendido las acciones de acompañamiento a los niveles superiores del trayecto formativo (UMCE, 2022). A su vez, implica realizar un trabajo preventivo en 1er y 2do año para disminuir las deserciones y/o postergaciones. Por otra parte, el indicador de titulación oportuna correspondiente al año 2017 en adelante corresponde a un promedio de 37,9%, si bien es cierto es una cifra baja, es superior al promedio nacional. Sin embargo, parece necesario llevar a cabo acciones que permitan mejorar este indicador.



3.2 Resultados de la Fase N° 2 y Fase N° 3:

Del análisis de las entrevistas en profundidad realizadas a los tutores/as y consejeros/as y de las entrevistas grupales con profesionales del CAA fue posible hacer una síntesis de categorías con el fin de visualizar facilitadores y obstaculizadores en el trayecto formativo del estudiantado.

Tabla 2: Facilitadores y Obstaculizadores percepciones de estudiantes y profesionales de acompañamiento

Entrevistados	FACILITADORES	OBSTACULIZADORES
ESTUDIANTES (Tutores/as Pares y Consejeros/as)	El espacio físico institucional como “pulmón verde” que favorece la socialización y el bienestar del estudiantado. Se reconoce al CAA como un espacio acogedor y entusiasta donde reciben un trato cordial y cálido para desarrollar labores académicas. Buena percepción de los espacios que realizan acompañamiento y formación de tutores/as pares y consejeros/as CAA, Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) y Programa de Consejería de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE). Buena evaluación de los/as profesionales que los forman por la constante preocupación de su bienestar emocional, académico entre otros. Así como del apoyo y respaldo de las respectivas unidades en las que se desempeñan.	La falta de espacios para desarrollar su labor y eso da cuenta de los problemas de infraestructura que presenta la institución. Sobrecarga académica que dificulta coordinar sesiones para llevar a cabo los planes de acción tutorial que han sido diseñados en cada caso. A raíz de la emergencia sanitaria se manifiesta la necesidad de contar con herramientas de contención emocional, y de autocuidado para los propios tutores y consejeros. Dificultades de sus pares en el tránsito entre el sistema escolar y la educación terciaria, en términos de instrucción versus autonomía, deficiente autoestima académica entre otras problemáticas.
Profesionales CAA	Se destaca la proactividad de los y las estudiantes que participan en los programas de acompañamiento a pares, permanentemente retroalimentan a los profesionales y generan ideas para innovar en las acciones de acompañamiento. Tanto tutores/as como consejeros/as se transforman en catalizadores de las necesidades y dificultades del estudiantado. Aunque el número de profesionales que constituye el equipo CAA es reducido, este se articula de modo interdisciplinar para dar respuesta a los requerimientos del estudiantado en las distintas líneas de acompañamiento y etapas del trayecto formativo, demostrando con ello un compromiso irrenunciable con el estudiante y con la implementación de sistema de acompañamiento integral.	Dificultades vocacionales que se correlacionan a solicitudes de postergaciones y renuncias. Problemas socioemocionales, afectivos y relacionales posteriores a la pandemia. Estudiantes que trabajan, ya sea en modalidad permanente o esporádica presentan mayores dificultades en su rendimiento académico, por la falta de tiempo y concentración. Estudiantes que realizan funciones de cuidadores/as presentan mayores dificultades para avanzar en su trayecto formativo y para gestionar su tiempo. Aumento progresivo en la matrícula de estudiantes neuro diversos. Suspensión de clases y paralizaciones interrumpen el proceso de enseñanza aprendizaje.



4. Conclusiones

En síntesis, el factor más relevante para que un estudiante decida renunciar a su carrera es la vocación y en el caso de postergaciones y renunciaciones, la salud física y/o mental y el hecho de que deban trabajar. En las solicitudes de renuncia y postergaciones el 62,8% de las solicitudes son realizadas por mujeres (UMCE 2021). Sin embargo, hay otros factores que obstaculizan el avance curricular del estudiantado en la institución y que conllevan al abandono o postergación de estudios terciarios como la falta de conocimientos previos para enfrentar el desafío de los procesos de aprendizajes; frustración y ansiedad ante el bajo rendimiento y las exigencias académicas; dificultades para gestionar los tiempos falta de hábitos de estudios; dificultades con las metodologías implementadas por docentes las que a veces resultan poco inclusivas. A todo ello se suman motivos personales y/o familiares; motivos relacionales y contextuales como la suspensión de clases o bien paralizaciones que interrumpen los procesos académicos.

En cuanto a aquellos elementos que favorecen el trayecto formativo de las y los estudiantes corresponden a acciones que potencien el reencantamiento con su vocación y sus capacidades, en este sentido, desde el año 2017 a la fecha la sub-unidad de Acciones de Acompañamiento se ha propuesto diversificar sus acciones para todo el trayecto formativo del/la estudiante de las distintas carreras de las Facultades de Ciencias Básicas, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Facultad de Artes y Educación Física y Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE considerando además el diagnóstico permanente de las necesidades demandadas tanto por la comunidad estudiantil como por las unidades académicas. Por ello, se ha procedido a redefinir, en conjunto con los profesionales que componen el equipo CAA, las líneas de acompañamiento teniendo en cuenta la fundamentación teórica y los respectivos propósitos. Es así como dentro de cada línea se establecen las acciones respondiendo a la focalización de los beneficiarios, objetivos, descripción, fechas de ejecución, responsables, recursos de implementación y medios de verificación. Estas permitirán favorecer, por una parte, la progresión curricular de estudiantes y, por otra, alcanzar mayores índices de retención y titulación oportuna.

Ante los hallazgos encontrados se plantean los siguientes desafíos: generar acciones orientadas a trabajar la vocación docente los primeros años de Universidad, pues es en el tercer año cuando se presenta mayor deserción y postergación por esta causa; fortalecer el equipo de Orientación Psicoeducativa en trabajo con neurodiversidades en educación terciaria, creando nuevas estrategias de acompañamiento; consolidación de la implementación de un sistema integral de acompañamiento, que permita trabajar distintas dimensiones del acompañamiento de manera articulada.

Referencias

- Centro Acompañamiento al Aprendizaje (2021). Análisis de información de postergación y renunciaciones de estudiantes UMCE en el marco del Proyecto Beca Nivelación Académica. Recuperado a partir de <http://www.umce.cl/index.php/noticias>
- Ezcurra, A. M. (2020). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. Recuperado a partir de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/449>
- Espinoza, O. y González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. Recuperado a partir de <http://www.luisedogonzalez.cl/pdf/2015/2015-01.p>
- Ferreira, M.M, Avitabile C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F. y Urzúa, S. (2017). Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Recuperado a partir de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf>

2022



Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Recuperado a partir de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Jiménez Molina, A., Rojas, G., y Martínez, V. (2019, Noviembre 3). Problemas de salud mental en estudiantes universitarios (I): ¿consecuencias de la (sobre) carga académica? CiperChile. <https://tinyurl.com/2p8uch76>

Observatorio de Formación Docente - CIAE (2021). Deserción en carreras de Pedagogía en Chile. Informe OFD n°9. Recuperado a partir de http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticiaslangSite=es&id=2156

Sánchez, M. y Fonz, M.E. (2021). Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Recuperado a partir de https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial_upaep/biblioteca_virtual/pdf/eaieu_ebook.pdf

UMCE (2022). Plan de fortalecimiento a 10 años. Versión ajustada. Recuperado a partir de <https://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/Plan-Fortalecimiento-UMCE-ajustado-2022.pdf>

UMCE (2022). Informe de caracterización de estudiantes de pregrado. Cohorte 2022. Recuperado de <https://caa.umce.cl/>

2022



TUTORÍA ACADÉMICA: FORTALECER LA COMPETENCIA DE LECTO-ESCRITURA UNIVERSITARIA COMO UN APOORTE A LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

*María Inés Cuevas Morales, Universidad Católica de Temuco, mcuevas@uct.cl
Eduardo Alberto Arteaga Viveros, Universidad de Barcelona, earteaga@uct.cl;
earteavi21@alumnes.ub.edu*

Resumen.

La adaptación y transición a la Educación Superior conlleva grandes desafíos para el estudiante de primer año, puesto que se incorpora a un nuevo contexto de aprendizaje con un lenguaje especializado y técnico, además de una cultura académica diferente y este escenario trastoca su autoconcepto académico, puesto que percibe que el contexto universitario exige habilidades y competencia que están en proceso de desarrollo. Es así que las Instituciones de Educación Superior se han visto interesadas en diseñar e implementar estrategias académicas que permitan la adaptación a la vida universitaria de los estudiantes de ingreso, potenciando el rendimiento académico y disminuyendo las tasas de deserción. En relación a esto, la Universidad Católica de Temuco- Chile aplica, a los estudiantes de primer año, evaluaciones de diagnóstico de comprensión y producción de texto y en base a estos resultados, se planifican acciones para fortalecer aspectos de la competencia que son necesarios para que el estudiante se inserte y logre un proceso académico exitoso en un nuevo mundo académico.

Por consiguiente, la literacidad considera la competencia comunicativa en la lectura y producción de textos en un contexto social específico, utilizándola para construir aprendizaje significativo que impacten en su entorno (Suarez et al., 2018). En cuanto a la competencia comunicativa, se contemplan sus dos dimensiones; comprensión lectora y producción de texto, siendo estas relevantes para producir y transformar el conocimiento, mejorar la calidad del aprendizaje y desarrolla el pensamiento crítico (Peña, 2008). Es decir, es relevante fortalecer la competencia comunicativa para el logro del aprendizaje en un nuevo contexto social y académico, considerando los códigos, lenguajes y tipologías textuales propios de su campo disciplinar.

En base a esto, la tutoría académica es vista como una estrategia de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento de la competencia comunicativa, dado que se planifican cada una de las sesiones siguiendo una progresión en los niveles de lectura y producción de texto. Además, las actividades están relacionadas con un curso de formación inicial y sus productos evaluativos. Se realizaron un total de 6-8 sesiones, en modalidad semanales durante el primer semestre 2022, con 26 estudiantes divididos en 3 grupos. La investigación tiene un enfoque cuantitativo y transversal, considerando como unidad de observación los estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco. Para ello se ha trabajado con 6 variables: Resultados de diagnóstico de producción de texto y comprensión lectora (V1 y 2); Inscripción tutoría



académica (V3); Porcentaje de asistencia a tutorías académicas (V4); Situación final en el curso (V5) y media de rendimiento académico (V6).

A partir del análisis de los datos se observa una tendencia positiva en relación a la participación de las sesiones de tutorías académicas y el rendimiento académico. De igual manera, se evidencia una diferencia de tres décimas en el promedio de aprobación del curso, es decir, los estudiantes participantes de las tutorías obtuvieron mejores calificaciones. En conclusión, la tutoría académica como estrategia de apoyo y vinculada a un curso de formación inicial, potencia el fortalecimiento de la competencia comunicativa, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico y permanencia en la Educación superior.

Palabras Claves: Tutoría Académica, Inserción, Acompañamiento, Competencia Comunicativa, Escritura académica

1. Introducción

La transición educativa desde la Enseñanza Media a la Educación Superior, requiere que el estudiante se familiarice con las características de los diversos géneros discursivos propios de la academia, ya que no solo requiere de conocimiento lingüístico y conocimiento de mundo construidos desde su propia comunidad de habla, sino que requiere de conocimientos disciplinares específicos de su comunidad discursiva (Ibáñez, 2015), lo cual representa un desafío para la inserción durante el primer semestre universitario.

Por ende, los autores Lillis y Scott (2007), desde la literacidad, señalan que el desarrollo de las competencias comunicativas está estrechamente relacionado con las disciplinas de las diferentes carreras y las etapas de formación universitaria. De esta manera, a medida que se avanza en el proceso formativo, aumenta el nivel de dominio de esta competencia, llegando a un nivel de práctica letrada, en donde el estudiante es un investigador y un escritor autónomo.

En otras palabras, se vuelve imprescindible el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento de la competencia comunicativa, la cual debe considerar el vínculo del contexto disciplinar en un curso específico, porque el estudiante se enfrenta a textos que han sido escritos para una comunidad académica, y son diferentes a los textos que abordó en la Enseñanza Media, en donde predomina el género literario. Por consiguiente, en este nuevo contexto académico se requiere de habilidades de lectura y escritura para lograr la inserción y comunicación en este nuevo contexto disciplinar (Cisneros et al., 2013). Por consiguiente, para Zamora (2018), se vuelve relevante la incorporación de la competencia en los itinerarios formativos procurando brindar una nivelación inicial y apoyo en el progreso del dominio durante su trayectoria académica, influyendo en la permanencia de los estudiantes universitarios.

En cuanto a la permanencia en la Educación superior, es relevante observar la diferencia entre el nivel de expectativas que las instituciones universitarias tienen de los estudiantes y el nivel inicial en el que se encuentra al ingresar a la universidad, esto en relación al desarrollo de la competencia comunicativa. Esta diferencia en la percepción de lo que debería ser y el estado real, produce en el estudiante una presión social, como lo plantean Roland et al., (2018) en donde se señala que las normas imperativas que intervienen en este contexto social, las cuales se traducen como “lo que las personas esperan y piensan de mí”, tienen una influencia mayor a la hora de decidir si continuar con los estudios en la Educación Superior, a diferencia de las normas descriptivas que tiene relación con



el comportamiento de mis pares en el mismo contexto. En otras palabras, el autoconcepto y logro académico, se ven influenciados y en algunos casos disminuidos, al comparar las exigencias del contexto de aprendizaje y el desarrollo de sus competencias.

Ante esto, la Universidad Católica de Temuco aplica evaluaciones de diagnóstico institucional para generar un perfil de ingreso, permitiendo conocer las características y contextos de los estudiantes para diseñar e implementar acciones que permitan la inserción efectiva de los estudiantes durante los primeros semestres de su carrera para evitar futuras deserciones. Algunas de las características de los 2490 estudiantes cohorte 2022, son que el 45,9% de los estudiantes proviene de establecimientos de educación pública y 9 % acceden a la Educación Superior por una vía inclusiva (DGIA, 2022), la cual busca acortar las brechas educativas permitiendo ingresar a estudiantes que tienen un rendimiento escolar sobresaliente y que pertenecen a los quintiles más vulnerables del país.

Considerando la relevancia de potenciar el desarrollo de la lectura y escritura académica en los estudiantes de nuevo ingreso, se considera la tutoría académica como la estrategia que potencia el aprendizaje cooperativo y la valoración a la diversidad dentro del espacio de diálogo entre pares y tutor. El aprendizaje cooperativo y la inclusión parte del reconocer y celebrar las diferencias (Martínez, 2019), es decir, considera que la diversidad es una cualidad presente en nuestra sociedad y debe estar presente en el proceso de enseñanza- aprendizaje, por ende, deja de ser visto como un espacio homogéneo e incluye las individualidades, capital cultural y social, experiencias y aptitudes, potenciando y validando la participación de todos. De igual modo, este espacio de encuentro entre estudiantes junto a un profesor, potencia el desarrollo de la competencia y la construcción de aprendizaje, mediante la retroalimentación y orientaciones para el crecimiento hacia la mejora de su rendimiento académico y desarrollo personal, por ende, las tutorías académicas deben iniciar junto con el proceso formativo del estudiante (Muñoz y Gairín, 2013). Es decir, estas instancias deben ser una constante durante su formación profesional, realizando un escalamiento en el acompañamiento a medida que el estudiante avance a cursos superiores.

Por consiguiente, el propósito de este estudio es relacionar el impacto de la estrategia de tutoría académica en el fortalecimiento de la competencia comunicativa y el rendimiento académico durante el primer semestre del año 2022, de los estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco, los cuales participaron en las sesiones de tutorías académicas que se vinculan con un curso de su formación inicial.

El diseño de esta estrategia se basa en 6-8 sesiones consecutivas distribuidas por 1 encuentro por semana con una duración de 60 minutos, implementadas durante el primer semestre del año 2022. Las sesiones de tutoría académica se orientan a acompañar y guiar a los estudiantes en la construcción de un texto expositivo académico (informe), el cual contempla el análisis de textos científicos como artículos y capítulos de libros para la elaboración de una reflexión sobre su experiencia escolar y lo planteado por diversas teorías filosóficas. Por ende, se inicia con la lectura individual y colectiva de los textos siguiendo los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, crítico valorativo), continuando con la socialización de la estructura del informe, poniendo mayor énfasis en la construcción de párrafos a partir de la intención comunicativa. Durante todo el proceso de escritura se retroalimenta a los estudiantes de manera individual y dialógica, considerando la macro y microestructura del texto. Este proceso de producción y comprensión de texto, contempla las tres evaluaciones y calificaciones durante el curso (Sistematización de la lectura en una matriz, redacción de un relato de vida y redacción de un informe).



2. Metodología

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cuantitativo y transversal, considerando como unidad de observación los estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco. Para ello se ha trabajado con las variables que a continuación se mencionan:

- V1: Resultados en el Diagnóstico de Producción de Textos (categórica: Evidencia/ No evidencia y No se presenta).
- V2: Resultados en el Diagnóstico de Comprensión Lectora (categórica: Evidencia/ No evidencia y No se presenta).
- V3: Inscripción en tutoría académica (dicotómica categórica: Sí/No).
- V4: Porcentaje de asistencia a las tutorías académicas (numérica: razón).
- V5: Situación de Aprobación en el Curso “Pensamiento Pedagógico: Persona y Sociedad” (dicotómica categórica: Aprueba/No Aprueba)
- V6: Media de rendimiento académico en el Curso “Pensamiento Pedagógico: Persona y Sociedad” (numérica: razón).

Como se puede observar, se ha trabajado con 6 variables. Además de ello, cabe señalar que el total de estudiantes incluidos en los análisis provenientes de la cohorte de ingreso de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, son 65 alumnos. Por otro lado, para el análisis de la información se ha trabajado en las siguientes fases:

- 1) Consolidación de las bases de datos diagnóstico, inscripción a tutorías académicas y rendimiento académico en el curso “Pensamiento Pedagógico: Persona y Sociedad”.
- 2) Construcción de la Base de datos de análisis y Metadatos (etiqueta y descripción) para cada una de las variables mencionadas para el análisis.
- 3) Obtención de tablas univariadas descriptivas con resultados (frecuencias y porcentajes).
- 4) Obtención de tablas bivariadas descriptivas con resultados (tablas de contingencia, con frecuencia y porcentajes)
- 5) Cálculo de medias según grupos de inscripción a tutorías académicas en el semestre.
- 6) Correlaciones bivariadas paramétricas y no paramétricas entre el porcentaje de asistencia a las tutorías académicas y el rendimiento académico en el curso mencionado.
- 7) Obtención de indicadores referidos a la intensidad de la correlación y a su nivel de significancia estadística.
- 8) Obtención de gráfico bivariado con la correlación mencionada entre las variables numéricas del análisis.
- 9) Escritura de resultados.

Por último, cabe señalar que los registros se encontraban en formato de planilla Excel, por lo que su consolidación y construcción como base de datos se efectuó, principalmente, mediante el software estadístico SPSS. Del mismo modo, la escritura de los metadatos y los outputs de resultados se obtuvieron por medio de la ejecución de este programa en particular.



3. Resultados

En la tabla 1 se presentan los resultados de los diagnósticos realizados en el mes de marzo a los estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, correspondiente a los instrumentos de Producción de Textos y Comprensión Lectora:

Tabla 1. Resultados del diagnóstico en el área comunicativa para estudiantes de primer año en la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial

Área comunicativa	Evidencia		No Evidencia		No Se Presenta	
	N	% Fila	n	% Fila	n	% Fila
Producción de textos	40	61,50%	25	38,50%	0	0,00%
Comprensión Lectora	29	44,60%	31	47,70%	5	7,70%

N = 65 estudiantes de primer año de la carrera que rindieron ambos diagnósticos.

Como se puede observar en los datos presentados en la tabla 1, un total de 65 estudiantes de la carrera realizaron ambas aplicaciones y con los siguientes resultados: un 61,5% de los/as evidenció la competencia de redacción, mientras que sólo un 44,6% lo hizo en el caso de la competencia de lectura. De esta manera, se evidencia que un 38,5% no evidenció la competencia en Producción de Textos, mientras que un 47,7% no lo hizo para en Comprensión Lectora.

Junto a ello, en la tabla 2 se presentan la distribución de los estudiantes inscritos en tutorías académicas semestrales en el área comunicativa, según el resultado diagnóstico obtenido:

Tabla 2. Inscripción en tutoría académica semestral de los estudiantes de primer año en la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, según resultado diagnóstico en el área comunicativa.

Inscripción en tutoría académica semestral		Evidencia		No Evidencia		No Se Presenta		Total estudiantes
		N	% Fila	n	% Fila	n	% Fila	
Sí	Producción de textos	9	34,60%	17	65,40%	0	0,00%	26 (40%)
	Comprensión Lectora	6	23,10%	19	73,10%	1	3,80%	
No	Producción de textos	31	79,50%	8	20,50%	0	0,00%	39 (60%)
	Comprensión Lectora	23	59,00%	12	30,80%	4	10,30%	

N = 65 estudiantes de primer año de la carrera.

Como se evidencian en los resultados de la tabla 2, un total de 26 (40%) estudiantes de la carrera se registró en las tutorías académicas realizadas durante el semestre, mientras 39 (60%) no se registró en ningún tipo de apoyo en el área. De estos 26 estudiantes inscritos, cabe destacar que la mayoría no evidenció la aplicación de Producción de Textos (65,4%) y la aplicación de Comprensión Lectora (73,1%). Por el contrario, quienes no se inscribieron en tutorías académicas evidenció, en su mayoría, las aplicaciones diagnóstico señaladas, con un 79,5% para la competencia de escritura y un 59% para la competencia de lectura.

De esta manera, en la tabla 3 se presenta el cruce entre los estudiantes que se inscribieron en tutoría académica durante el semestre y su situación de aprobación final en el Curso “Pensamiento Pedagógico: Persona y Sociedad” para estudiantes de primer año en la carrera. Cabe señalar que este curso, tal como mencionó en el apartado metodológico, declara como competencia genérica de aprobación el área comunicativa, tanto en la redacción como en la comprensión de textos:



Tabla 4. Situación de aprobación en curso “Pensamiento Pedagógico: Persona y Sociedad” según inscripción en tutoría académica semestral a estudiantes de primer año.

Inscripción en tutoría académica semestral	Situación Final: Curso: Pensamiento Pedagógico. Persona y Sociedad.				
	Aprueba		No Aprueba		Total estudiantes
	n	% Fila	n	% Fila	
Sí	25	96,20%	1	3,80%	26 (40%)
No	34	87,20%	5	12,8%	39 (60%)
Total estudiantes	59	90,80%	6	9,20%	100%

N = 65 estudiantes de primer año de la carrera.

Según los resultados presentados en la tabla 4, se observa que de los 26 inscritos en tutorías académicas, un 96,2% logró aprobar el curso que solicita la competencia comunicativa como elemento mínimo para su aprobación final. Este porcentaje de aprobación es superior en un 11% al porcentaje de los estudiantes que no se inscribieron en tutoría académica durante el semestre y que pasaron la asignatura, equivalente a un 87,2%.

Por otro lado, considerando los resultados obtenidos en la tabla 4, en la siguiente tabla se da cuenta de la media de aprobación en la asignatura mencionada, “Pensamiento Pedagógico: Persona y Sociedad”, en relación a los estudiantes inscritos en las tutorías académicas realizadas:

Tabla 5. Media de aprobación en curso “Pensamiento Pedagógico: Persona y Sociedad” según inscripción en tutoría académica semestral a estudiantes de primer año.

Inscripción en tutoría académica Semestral	Media	Desviación estándar
Sí	58,85	13,02
No	55,51	17,18

N = 65 estudiantes de primer año de la carrera.

Según los resultados obtenidos, se evidencia que la media de aprobación de los estudiantes, de un 58.85, fue de 3 puntos decimales superior a la media de aprobación que presentan los estudiantes que no se inscribieron en tutorías académicas, correspondiente a un 55,51. Junto a ello, cabe señalar que este grupo de estudiantes inscritos, en su mayoría, no había aprobado la competencia comunicativa relacionada con la escritura y la comprensión lectora, tal como se visualiza en la tabla 2. En consecuencia, se puede observar una relación entre el apoyo realizado a este grupo de alumnos, junto a su porcentaje y media de aprobación.

Por su parte, en la tabla 6 se presenta la correlación, paramétrica (r de Pearson) y no paramétrica (Rho de Spearman), entre el porcentaje de asistencia de los estudiantes a las tutorías académicas realizadas en el semestre y la media de rendimiento académico de este grupo en particular para el curso mencionado:



Tabla 6. Correlaciones paramétricas y no paramétricas entre el % de asistencia de tutorías académica y la media en el rendimiento académico del curso “Pensamiento Pedagógico: Persona y Sociedad” para estudiantes de primer año.

Correlaciones r Pearson		% Asistencia	Media de aprobación	Correlaciones rho Spearman		% Asistencia	Media de aprobación
% Asistencia	r	1	0,481*	% Asistencia	rho	1	0,544**
	Sig. (bilateral)	-	0,013		Sig. (bilateral)	-	0,004
Media aprobación	r	0,481*	1	Media de aprobación	rho	0,544**	1
	Sig. (bilateral)	0,013	-		Sig. (bilateral)	0,004	-

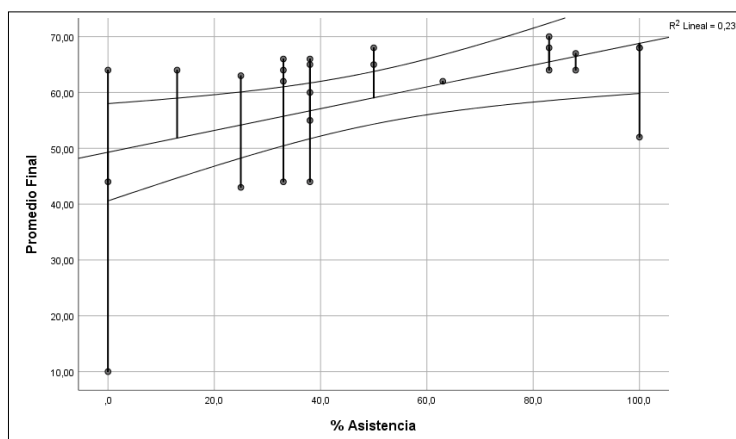
* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

N = 26 estudiantes de primer año de la carrera inscritos en tutorías académicas.

Como se puede observar en los resultados de la tabla, se evidencia que la correlación es positiva y moderada entre el porcentaje de asistencia a las tutorías y media de rendimiento académico en el curso, con un r de Pearson de 0,481 y una rho de Spearman de 0,544. De esta manera, se establece que, a mayor porcentaje de asistencia a las tutorías académicas, el estudiante va a presentar, en promedio, un mejor rendimiento académico en el curso que le exige como requisito de aprobación la competencia académica comunicativa en escritura y comprensión lectora. Esta correlación, además, es estadísticamente significativa a partir de ambos contrastes, tanto paramétrico como no paramétrico, con un valor-p menor a 0,05 y 0,01, respectivamente.

Estos resultados se observan en el siguiente gráfico de dispersión para las dos variables mencionadas:



N = 26 estudiantes de primer año de la carrera.

Se evidencia en el gráfico la correlación positiva, entonces, entre el porcentaje de asistencia a las tutorías académicas y media final de la nota en el curso señalado, siendo estadísticamente significativa según los valores de significancia de r y rho, presentados en la tabla 6, respectivamente.



4. Conclusiones

La tutoría académica es una instancia enriquecedora para el proceso de formación de los estudiantes de primer año de la universidad, puesto que, al diagnosticar a los estudiantes mediante evaluaciones de ingreso, se logra diseñar e implementar instancias de apoyo que acompañen al estudiante en la comprensión y producción de texto académicos potenciando el tránsito desde la Enseñanza Media a la Educación Superior, fortaleciendo la construcción del aprendizaje de conocimiento disciplinar con un lenguaje especializado y técnico (Ibáñez, 2015). Hay que destacar, que el logro académico se encuentra relacionado estrechamente con la permanencia en la Educación superior al aumentar de manera favorable el autoconcepto académico y la motivación interna del estudiante (Roland et al., 2018).

Por consiguiente, se observa que el vínculo y coherencia entre las actividades que se realizan durante las tutorías académicas y el contenido de un curso que evalúe y considere la competencia comunicativa, es fundamental, dado que estas sesiones son observadas como instancias significativas para el logro del aprendizaje de los estudiantes, lo cual se ve reflejado en sus promedios finales del curso. Es decir, los estudiantes en situación de reprobados en las evaluaciones de diagnóstico presentan un progreso en el desarrollo de la lectura y producción de textos, evidenciado en las calificaciones de los productos evaluativos del curso que contemplaban la competencia (Lectura comprensiva: Matriz, Redacción experiencia escolar, redacción del informe), permitiéndoles seguir avanzando en su proceso académico.

Por último, se evidencia la relevancia de contar con itinerarios formativos que consideren el desarrollo de competencias para fortalecer la permanencia académica (Zamora, 2018), específicamente, la lectura y producción de textos, dimensiones que en algún caso se encuentra disminuida y podría ser un factor de deserción al tener dificultad para comunicarse siguiendo los códigos y lenguajes propios de su contexto académico disciplinar. Estas estrategias contribuye al desarrollo integral y aumenta la satisfacción del programa de estudio que ofrece la institución de Educación Superior, disminuyendo la inclinación a suspender o abandonar su formación universitaria.

Referencias

- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2013). Alfabetización académica y lectura inferencial.
- Dirección de Inclusión y Acompañamiento Académico. (2022). Perfil de ingreso cohorte 2022.
- Ibáñez, R. (2015). Comprensión de textos académicos escritos en inglés: acceso discursivo al ámbito disciplinar. En G. Parodi (Ed), Géneros académicos y géneros profesionales. Acceso discursivo para saber y hacer (pp. 289-313). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Lillis, T., Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Martínez, J. R. (2019). Torrego, JC, y Monge, C. (Coord.). (2018). Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo. Madrid: Síntesis. 300 pp. ISBN: 9788491712503. *Revista de educación*, (385), 281-282.
- Muñoz, J. L., & Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192.
- Peña, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. (2018). Understanding academic persistence through the theory of planned behavior: Normative factors under investigation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 20(2), 215–235. <https://doi.org/10.1177/1521025116656632>

2022



Suárez, P. A, Vélez, M. y Londoño, D. A. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 184-198.

Zamora-Araya, J., & Villalobos-Madrigal, J. (2018). El Enfoque Por Competencias En La Carrera De Enseñanza De La Matemática De La Universidad Nacional Y Su Relación Con El Abandono Escolar. *Congresos CLABES*.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1897>

2022



TUTORÍA ENTRE PARES: UNA OPORTUNIDAD PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Anid Garrido Burgos, Universidad Católica de Temuco, anid.garrido@uct.cl

Resumen.

Durante su primer ciclo, las carreras de las ciencias de la salud tienen un alto grado de dificultad, lo que radica en es necesario que los estudiantes cuenten con una base de alfabetización disciplinar, mediante la cual, se pueda llevar a cabo los procesos de leer, escribir, hablar, escuchar, investigar y pensar de manera científica, logrando la construcción de conocimientos disciplinares de las ciencias de la salud y desde allí, alcancen un aprendizaje significativo de los contenidos disciplinares y desarrolle razonamientos que son propios de su disciplina en particular. Cuando el estudiante no se encuentra familiarizado con el lenguaje clínico y los tecnicismos de las ciencias médicas, esto además de ser una brecha de conocimientos, también dificulta la autorregulación de su aprendizaje, puesto que se vuelve un inconveniente para estar consciente de lo que se conoce acerca del material que se debe aprender y de los procesos involucrados en su adquisición.

Durante el primer semestre del año 2022, se ha implementado una estrategia metodológica piloto para la asignatura de Fisiopatología de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad Católica de Temuco, asignatura con una alta reprobación histórica, lo que se ha convertido en una de las variables de deserción universitaria en los primeros años de formación. El objetivo es generar aprendizajes significativos en los estudiantes a través de la alfabetización disciplinar, lo que permita la adquisición de razonamiento clínico necesario para alcanzar el éxito académico. La metodología se lleva a cabo mediante 12 sesiones de Tutoría Par a lo largo del semestre, en la cual se ofrece el acompañamiento académico y los estudiantes se inscriben y participan de manera voluntaria. De un total de 57 estudiantes inscritos en el curso de fisiopatología, 13 de ellos participaron de la estrategia, a los cuales se analiza el rendimiento académico obtenido en el curso, mediante su nota final, y su percepción de las tutorías a través de su participación en un focus group.

Poder guiar al estudiante en la construcción de su propio pensamiento reflexivo, entregando las herramientas necesarias para que puedan identificar las diferentes formas y recursos existentes que le faciliten afrontar una tarea, de manera que sea él quien escoja las estrategias con las que decide acercarse al aprendizaje, permite aumentar tanto la motivación intrínseca por el estudio como el nivel del aprendizaje autónomo, alcanzando así el éxito académico. En este sentido, tanto los tutores pares como el profesional a cargo del acompañamiento académico, son proveedores del andamiaje necesario para que los estudiantes asuman el rol de actores de su propio proceso de aprendizaje y aplicar esto no sólo a los cursos trabajados en los acompañamientos académicos, sino que también a lo largo de su proceso formativo y de esta manera evitar la deserción y favorecer la titulación oportuna.

Palabras Claves: Tutoría Par, Aprendizaje Autónomo, Alfabetización Disciplinar



1. Introducción

Uno de los principales factores que incide sobre deserción a la educación superior, son las brechas académicas con que ingresan los estudiantes a este nivel educativo, las cuales afectan la integración de los nuevos conocimientos y el rendimiento académico en la universidad, generando una desmotivación por los estudios, lo que puede llevar al abandono de los mismos (Espinosa-Castro et al., 2020). Esta brecha de conocimientos que existe en estudiantes que ingresan por primera vez a la educación superior, esta influenciada principalmente por un déficit en la Alfabetización Disciplinar, concepto ampliamente descrito en la literatura, el cual implica los procesos de leer, escribir, hablar, escuchar, investigar y pensar de acuerdo a una disciplina en particular, tomando en cuenta los conocimientos que se han acumulado en el tiempo, logrando la construcción de un aprendizaje que permita el desarrollo del pensamiento crítico (Marinkovich et al., 2018). El déficit de la Alfabetización Disciplinar genera una dificultad para que el estudiante gestione su aprendizaje y finalmente alcance el éxito académico. De aquí nacen desafíos de desarrollar un programa de acompañamiento académico que articule la Alfabetización Disciplinar con Estrategias de Aprendizaje, lo cual incida positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes (Micin et al., 2016).

Está ampliamente descrito que las tutorías entre pares contribuyen, entre otras variables, a aumentar el rendimiento académico de los estudiantes, aumentar la motivación por aprender, inculcar el sentido de responsabilidad y fomenta la autoconfianza y, por consiguiente, favorecen la permanencia universitaria (Taiwo et al., 2020). La tutoría entre pares promueve el aprendizaje colaborativo, donde los tutorados son actores activos de la construcción de su propio aprendizaje y el tutor hace hincapié en la autogestión del conocimiento y el aprendizaje autónomo (Volet et al., 2009).

En la Universidad Católica de Temuco, las tutorías entre pares se encuentran dentro de un programa institucional, la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico (DGIA), la cual cuenta con tutorías pares para casi la totalidad de los cursos de primer ciclo universitario. Dentro de este contexto en el área académica de biología, durante el primer semestre del año 2022, se implementó una estrategia metodológica piloto para la asignatura de Fisiopatología de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad Católica de Temuco, asignatura con una alta reprobación histórica y la cual requiere un manejo elevado del lenguaje clínico y de contenidos de cursos previos como biología celular y fisiología. La implementación de esta estrategia tiene por objetivo generar aprendizajes significativos en los estudiantes a través de la alfabetización disciplinar, lo que permitan la adquisición de razonamiento clínico necesario para alcanzar el éxito académico.

2. Metodología

Trabajo descriptivo, en el cual se detalla la metodología de una estrategia piloto que se lleva a cabo mediante la Tutoría Par, en la cual se ofrece el acompañamiento académico y los estudiantes se inscriben y participan de manera voluntaria. Las tutorías fueron impartidas por dos tutores pares guiados por la profesional de área de Biología, se trabajó con 3 grupos, 2 grupos de 4 estudiantes y un grupo de 5 estudiantes. Se planificaron 12 sesiones a lo largo del semestre, las cuales tienen una duración de 2 horas. Las tutorías se planifican de tal manera que los estudiantes puedan ir avanzando de forma progresiva y escalar en los conocimientos. Durante la primera sesión se les enseña a los estudiantes algunas técnicas de organización y gestión del tiempo y también se imparte de manera



general las estrategias y técnicas de estudio que pueden utilizar para la construcción de su propio conocimiento. A partir de la sesión 2, se comienza de lleno con los contenidos específicos del curso en base a la lectura de textos de la bibliografía obligatoria de la asignatura, el Tutor Par realiza una lectura guiada orientando a sus tutorados a usar diferentes técnicas de síntesis y extracción de la información, se enseñan técnicas de subrayado, notas al margen y creación de glosarios. Se comienza con textos cortos y sencillos, aumentando la complejidad en cada sesión a medida que los tutorados adquieran la técnica. Desde la sesión 5, a la actividad ya mencionada, se incorpora la elaboración de material de estudio sobre lo trabajado en cada sesión, cada tutorado escoge la técnica que más se asemeje a su estructura de aprendizaje y que sea coherente con los contenidos. Las técnicas utilizadas son; fichaje de información, cuadros comparativos, flujogramas de procesos, mapas mentales, tarjetas rápidas, entre otros. Al culminar las 12 sesiones, cada tutorado contará con un portafolio de los contenidos del curso, ya sea en formato digital o manual.

Al culminar el semestre, se realiza un grupo focal, el cual tiene por objetivo recabar información sobre la percepción de los estudiantes sobre la tutoría, este grupo focal cuenta con 6 preguntas abiertas, las cuales están detalladas en el apartado de resultados. Por otro lado, se analizan las notas del acta final del curso.

3. Resultados

El curso de fisiopatología de la carrera de Tecnología Médica, fue rendido por 57 estudiantes, de los cuales 52 aprobaron el curso (la calificación mínima de aprobación un 4,0), 4 estudiantes reprobaron el curso (con una nota inferior a 4,0) y un estudiante desertó del programa. El número de participantes en las tutorías pares fue de 13 estudiantes, el detalle del promedio final y porcentaje de asistencia de los estudiantes adheridos al acompañamiento se describe en la **tabla 1**.

Tabla 1 Promedio final del curso y porcentaje de asistencia de los participantes de la tutoría par.

Nº	Promedio	Asistencia (%)
1	4,0	91%
2	4,7	100%
3	4,1	83%
4	3,8	33%
5	4,7	91%
6	4,7	91%
7	5,5	100%
8	4,3	83%
9	5,6	91%
10	4,2	91%
11	4,2	83%
12	4,4	83%
13	4,0	75%

Nota. El 92% de los estudiantes que participaron de las tutorías pares y cuya asistencia fue superior al 83% (lo que corresponde a que asistió a 9 o más de las 12 sesiones planificadas) aprobó el curso con éxito. Fuente: elaboración propia

El promedio de nota de los estudiantes que participaron de las tutorías pares fue un 4,5, 3 décimas sobre el promedio general del curso el cual fue de 4,2.

De los 13 participantes de las tutorías pares, sólo 10 participaron del focus group de percepciones sobre la tutoría par de fisiopatología. Las respuestas se encuentran sistematizadas en la **tabla 2**.



Tabla 2 Respuestas del Grupo focal realizado con los estudiantes que participaron de tutorías pares de fisiopatología en año 2022 en la UCT.

Pregunta	Respuesta
¿Crees que la participación en la tutoría par te ayudó a cursar fisiopatología con éxito?	El 100% de los participantes considera que la tutoría fue un factor que favoreció la culminación exitosa del curso.
¿Crees que las metodologías utilizadas en esta tutoría la puedes aplicar en otras asignaturas?	9 de los 10 participantes cree que puede utilizar las metodologías aprendidas en cursos similares. 1 de los participantes considera que las metodologías de estudio pueden ser aplicada a cualquier curso.
Antes de comenzar con la metodología ¿utilizabas alguna estrategia de estudio? ¿cuales?	8 de los 10 participantes no tenía una metodología de estudio antes de comenzar con las tutorías y sólo estudiaba con los recursos que eran entregados por el docente del curso. Los 2 participantes restantes, utilizaba técnicas de resumen, sin embargo, mencionan que estas eran poco eficientes.
¿Consideras que generaste aprendizajes significativos en el curso de fisiopatología?	El 100% de los participantes consideran que adquirieron aprendizajes profundos en esta asignatura gracias a la tutoría par.
En una escala de 1 al 5, donde 1 es muy baja calidad y 5 muy alta calidad, ¿cómo calificarías la tutoría par de fisiopatología?	El 100% de los participantes califica la calidad de las tutorías con la puntuación máxima.
¿Volverías a participar de una tutoría par?	El 100% de los participantes indica que de ser necesario volverían a participar en una tutoría par.

Nota. La evaluación de las tutorías pares para el curso de fisiopatología fue positiva, los estudiantes reconocen como un factor protector esta metodología frente al rendimiento académico. Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

Las estrategias de aprendizaje guiado entre pares son herramientas útiles para alentar a los estudiantes a aplicar diversas habilidades cognitivas para completar las tareas de aprendizaje (Wang et al., 2017). Además, aquellas estrategias en las que el tutor enseña diferentes técnicas de estudio, permiten que los estudiantes tengan mayor éxito académico, ya que utilizaban cada vez menos la lectura superficial (Saxby, 2017). Por otro lado, De Backer et al. (2015) indica que para el lograr estos objetivos de aprendizaje, es necesario que se diseñen cuidadosamente materiales de aprendizaje que permitan la motivación de los estudiantes por el aprendizaje y también por su autorregulación.

Por otro lado, Bjork et al. (2012) propone que un estudiante verdaderamente efectivo debe participar en actividades que fomenten la adquisición de nueva información y su aplicación. Lograr esto implica establecer interacciones colaborativas para enriquecer la codificación de información y conceptos y ejercitar la recuperación de estos.

En este sentido, tanto los tutores pares como los profesionales a cargo de programas de acompañamiento académico, son proveedores del andamiaje necesario para que los estudiantes asuman el rol de actores de su propio proceso de aprendizaje y aplicar esto no sólo a los cursos trabajados en los acompañamientos académicos, sino que también a lo largo de su proceso formativo. Los estudiantes se comprometen con su aprendizaje y logran dilucidar una metodología de estudio eficaz, son aquellos que alcanzan el éxito académico y por lo tanto permanecen en la educación y obtienen una titulación oportuna.

5. Conclusiones



Las instituciones de educación superior deben ser capaz de reconocer las brechas educativas con las cuales ingresan los estudiantes a este nivel educativo, y a su vez deben ser capaces de buscar la forma de disminuir estas brechas, teniendo siempre como meta que los estudiantes se desarrollen en un ambiente de aprendizaje seguro y que propicie la construcción de aprendizajes sólidos. Para que estas metas se cumplan, es necesario que los programas y estrategias de acompañamiento académico en la educación superior, se encuentren en evaluación constante con la finalidad de buscar oportunidades de mejora que apunten hacia la calidad de los servicios entregados, donde las metodologías de enseñanza aprendizaje estén enfocadas en las necesidades de los estudiantes y contribuyan a la construcción de un aprendizaje profundo y una transición efectiva a la vida universitaria.

Los datos de este estudio no son concluyentes ni extrapolables, debido a que se trata de una metodología piloto, la cual se realizó en una muestra pequeña y a un solo curso de pregrado, sin embargo, se puede observar que la totalidad de los participantes que tuvieron una asistencia superior al 83% a las tutorías pares, aprobaron con éxito el curso y sus percepciones sobre esta estrategia fueron positivas. Estos resultados alientan a continuar trabajando bajo esta modalidad, fortaleciendo y entregando nuevas herramientas a los tutores para que se desarrollen en su quehacer tutorial y puedan guiar a sus pares de manera exitosa a alcanzar el éxito académico. También, ampliar la cobertura del programa a más carreras y asignaturas, para así tener una mayor participación y adherencia los de estudiantes de primer ciclo de pregrado. Por otro lado, si se cuenta con una mayor muestra, permitirá la aplicación de un instrumento de verificación como un pre test y un post test a los participantes.

Referencias

- Bjork, R., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-Regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444. <https://doi-org.proxybiblioteca.idm.oclc.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2015). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: the potential of reciprocal peer tutoring. *Higher Education*, 70(3), 469-486. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9849-3>
- Espinosa-Castro, J., Hernández-Lalinde, J., Mgrtr, & Castro, L. M. M., Mgrtr. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. *Archivos Venezolanos De Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 88-97. <https://login.proxybiblioteca.uct.cl/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/estrategias-de-permanencia-universitaria/docview/2407570408/se-2>
- Marinkovich, J., Vásquez, M., Serrano, & G. (2018) Las prácticas de escritura académica en Biología en el contexto de la alfabetización disciplinar. *Boletín de lingüística*, 30, 110-133. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/15888
- Micin, S., Riquelme, R., & Barrera, G. (2016). Programa de Lectura y Escritura Académica. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1162>
- Saxby, L. E. (2017). Efficacy of a College Reading Strategy Course: Comparative Study. *Journal of Developmental Education*, 40(3), 36-38. <https://login.proxybiblioteca.uct.cl/login?url=https://www-proquest-com.proxybiblioteca.idm.oclc.org/scholarly-journals/efficacy-college-reading-strategy-course/docview/1974969309/se-2>
- Taiwo, G. O., Ige, O. A., & Ugwoke, E. O. (2020). Using Peer Tutoring to Improve Students' Academic Achievement in Financial Accounting Concepts. *Education Research International*, 2020. <https://doi-org.proxybiblioteca.idm.oclc.org/10.1155/2020/8871235>
- Volet, S., Vauras, M., & Salonen, P. (2009). Self- and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44, 215-226. <https://doi.org/10.1080/00461520903213584>
- Wang, S., Hou, H., & Wu, S. (2017). Analyzing the knowledge construction and cognitive patterns of blog-based instructional activities using four frequent interactive strategies (problem solving, peer assessment, role playing and peer tutoring): a preliminary study. *Educational Technology, Research and Development*, 65(2), 301-323. <https://doi-org.proxybiblioteca.idm.oclc.org/10.1007/s11423-016-9471-4>

2022



PÔSTERES LINHA 4.

EL OBSERVATORIO ESTUDIANTEL, UNA APUESTA ESTRATÉGICA POR LA PERMANENCIA, EL BIENESTAR Y LA FORMACIÓN INTEGRAL, FACULTAD DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, MEDELLÍN - COLOMBIA

Ángela María Gómez Restrepo, Universidad de Antioquia,
coordinacionpregrado@udea.edu.co

Marta Lucía Martínez Gómez, Universidad de Antioquia, martal.martinez@udea.edu.co

Juan Esteban Sierra Vélez, Universidad de Antioquia, esteban.sierra1@udea.edu.co

Jessica Alejandra Velásquez Benítez, Universidad de Antioquia, jessica.velasquez@udea.edu.co

Paula Andrea Zapata Marín, Universidad de Antioquia, paula.zapata2@udea.edu.co

Resumen.

El Observatorio Estudiantil es una apuesta pedagógica y curricular que busca favorecer la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria, la permanencia, el bienestar y la formación integral, contribuyendo con los propósitos de formación del Proyecto Educativo de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia, a través de la articulación de tres ejes de trabajo: Eje de seguimiento al desempeño académico, eje de acompañamiento y el eje de bienestar.

El objeto de este trabajo es presentar la experiencia desde una lectura sistemática de sus principales logros y resultados a partir de su implementación (2017) hasta el presente (2022), llevada a cabo en la Facultad de Odontología, a través de identificar y reconocer las necesidades más apremiantes en materia de bienestar psicosocial, los índices de deserción semestrales y anuales y los porcentajes de atención en sus acompañamientos.

Palabras Claves: Observatorio Estudiantil; Escucha Activa; Permanencia Estudiantil; Tutorías; Deserción.

1. Introducción.

El Observatorio Estudiantil (OEs), fundado en el año 2017, es una apuesta pedagógica y curricular de actores estratégicos de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia, que busca favorecer la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria, la permanencia, el bienestar y la formación integral. Parte de un diagnóstico realizado con estudiantes y profesores de la Facultad sobre sus principales necesidades, encontrando una alta carga académica debido a la estructura curricular actual, que exacerba niveles de estrés, ansiedad y como consecuencia dificulta las relaciones interpersonales, familiares y de aprendizaje, con efectos sobre el bienestar personal y su



desempeño académico, poniéndose en riesgo la permanencia estudiantil. Por lo anterior, se creó un espacio de atención integral que responde a las necesidades expresadas por el estamento estudiantil.

Como organismo de gestión curricular, el OE contribuye con los propósitos de formación del Proyecto Educativo del programa, a través de tres ejes:

Eje de seguimiento al Desempeño académico

Surge de la necesidad de realizar gestión de la información académico-administrativa al servicio de la comunidad educativa. Este eje recolecta y analiza información relacionada con las cancelaciones de cursos, repitencias y circunscripción especial (afrodescendientes, indígenas, jóvenes desplazados de zonas apartadas y/o de difícil acceso), identificando oportunamente a aquellos con mayores necesidades de asesorías y acompañamiento académico y/o psicosocial, generando estrategias para disminuir la deserción estudiantil, pérdida y cancelación de asignaturas, entre otras.

Eje de acompañamiento académico

Nace como una alternativa pedagógica para fortalecer el desempeño académico, por medio del Programa de Tutorías, el cual acompaña de manera integral la adaptación a la vida universitaria (académica, social, personal) de manera personalizada, potenciando fortalezas, mejorando el rendimiento académico y la calidad científica para disminuir el riesgo de deserción estudiantil; promueve la cooperación, el intercambio de experiencias, conocimientos y saberes con un tutor o tutores (profesor, estudiante, profesionales de apoyo) que disponen de su experiencia y solidaridad desde tres modalidades de acompañamiento tutorial:

Tutoría par: Estudiantes de primeros semestres son acompañados por estudiantes de semestres avanzados en temas teórico-prácticos relacionados con el ejercicio de la práctica odontológica, tejiendo lazos de solidaridad y compañerismo, favoreciendo la retroalimentación positiva de procesos educativos.

Tutoría docente: Acompañamiento y guía de docentes a estudiantes que lo requieran en situaciones concretas del orden clínico y/o teórico de diferentes asignaturas y seguimiento al proceso académico del estudiante tutorado en sus etapas formativas.

Tutoría administrativa: Facilita la adaptación o readaptación a la vida universitaria mediante la orientación frente a decisiones y procedimientos que puedan afectar el proceso académico del estudiante mientras está en la institución.

Eje de Bienestar

Surge de la necesidad de un acompañamiento psicosocial. Cuenta con una docente y practicantes de psicología para atención individual o grupal, priorizando espacios de escucha activa centrados en el buen vivir y la salud mental, con el apoyo de la Oficina de Bienestar cuando se requieren otro tipo de acompañamientos en salud física y/o mental. Los docentes son actores estratégicos para la prevención de la deserción estudiantil, identificando oportunamente estudiantes vulnerables y remitiéndolos al OE.



Las bases de datos levantadas a partir de estos tres ejes son representadas y analizadas generando procesos de sistematicidad que permiten conocer las razones más comunes de deserción, construir protocolos de atención y seguimiento al proceso de los estudiantes, para vislumbrar el impacto de las acciones del Observatorio por medio de indicadores como: Deserción estudiantil, Número de atenciones, Motivos de consulta, entre otros.

El OEs facilita el acceso a los recursos disponibles; ofrece un acompañamiento significativo en la toma de decisiones y contribuye a cualificar procesos de gestión curricular posibilitando promover el buen trato, el respeto por la diferencia en las dinámicas cotidianas de relacionamiento; acompaña a los estudiantes en procesos académico-administrativos, universitario y los pone al servicio de la población estudiantil. Crea redes de confianza y ambientes propicios que motivan al estudiante a ser parte de la institución.

2. Fundamentación teórica

La deserción se concibe como el abandono prematuro de un programa profesional antes de alcanzar el título o grado universitario, considerando un tiempo suficientemente largo para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore (Himmel 2002, como se citó en Aguilera, 2017).

La Facultad de Odontología, retoma la **tutoría académica** desde Cambours et al (2017) como dispositivo pedagógico para facilitar, acompañar procesos educativos de estudiantes con necesidades y condiciones particulares (2017:3), beneficiando a tutores y tutorados: reforzando hábitos de estudio, rendimiento académico, motivación para estudiar; afianzar sus conocimientos, adquirir valores de solidaridad entre pares, adoptar habilidades de comunicación y obtener experiencia docente (Torrado, M. et al. 2016:72).

Los profesores tutores lideran y guían el proceso, tienen capacidades para proponer, ejecutar y evaluar los procesos tutoriales. Escudero y Martínez, expone que un tutor es: Una persona con vocación de servicio, un facilitador del proceso formativo del estudiante, con alto sentido de pertenencia por el programa académico y la Institución, poseedor de valores éticos y morales, flexible, perseverante, buen comunicador, recursivo y orientador (2013:4).

De otro lado, la tutoría par, estrategia de Orientación Universitaria, propone que un estudiante de la misma carrera y de curso superior apoye fundamentalmente en la comprensión de las asignaturas más complejas (Fernández-Saliner Miguel, 2014), aportando al mismo tiempo estrategias de estudio para cada asignatura en particular.

La escucha activa, como estrategia que transversaliza el OEs, es concebida por Carl Rogers (1950) como una serie de actitudes y conductas que preparan a ambas personas para escuchar y hablar sintonizándose emocionalmente, lo cual implica comprender la experiencia subjetiva de la persona que habla y ser capaz de comunicar con eficacia dicha comprensión. (Rogers, C. et al. 1996).

El autor Paulo Freire (1965) en su texto la *“Educación como práctica de la libertad”* expresa la relevancia del compartir de la palabra como un fenómeno humano dando origen al diálogo mismo, por medio de la interacción de dos fases: acción y reflexión generando en la praxis un proceso transformador, ya que, la reflexión sin acción se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. (Freire P. 1969)



Desde estas apuestas categoriales el observatorio incentiva el diálogo, con el objetivo de generar cercanías, empatías y construir confianza para fortalecer las relaciones interpersonales, asumiendo este encuentro como un acto pedagógico. (Motta Ávila, J. H. 2017:30).

3. Metodología

Desde una apuesta general por la sistematicidad, en una lógica por la sistematización, la caracterización, diagnóstico de experiencias y vivencias, de logros e impactos; se obtiene un registro de información que organizada en sus búsquedas y resultados se presentan de manera coherente como un todo de conocimiento parcial y en conjunto, acerca de las dificultades de adaptación de los estudiantes a la vida académica, en sus procesos formativos universitarios.

Este modelo tiene como soporte metodológico, inicial, un diagrama de flujo, a través del cual se va tramitando un proceso de *acogida** de los sujetos y de datos por medio de consultas, remisiones, casos e historias de vida, procuradas dentro de un marco de anonimato, respeto, confidencialidad y confianza.

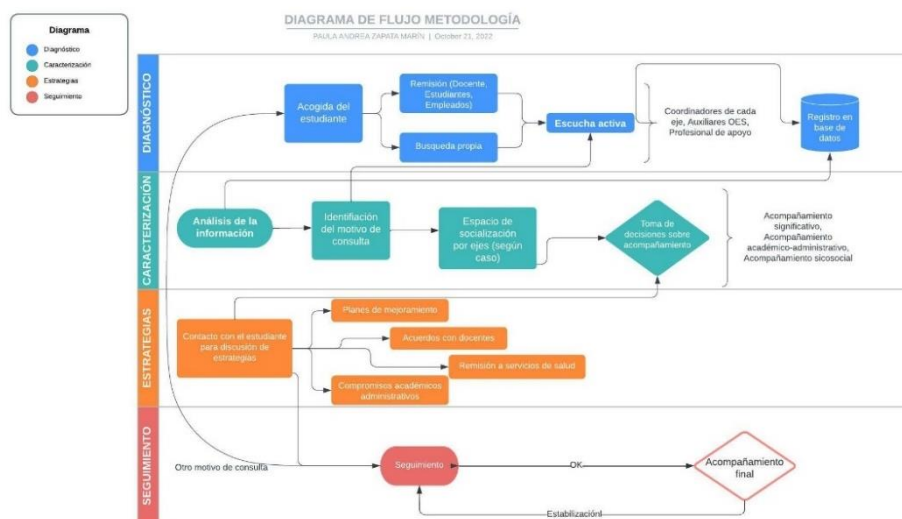


Fig. 1: Diagrama de flujo metodológica

Estos datos decantados van a un centro de información que posteriormente se alojan en unas matrices de seguimiento con indicadores de resultado e impacto por ejes como se presenta en la siguiente tabla de operacionalización.

Tabla 4. Operacionalización de Indicadores por ejes de impacto

Ejes	Indicadores de impacto
Seguimiento al desempeño académico	Número de estudiantes atendidos por semestre académico
	Motivos de consulta
	Índice de deserción anual
	Índice de deserción precoz
	Índice de deserción temprana
Acompañamiento	Número de estudiantes atendidos en tutoría grupal por docentes
	Número de estudiantes atendidos en tutoría grupal por par

2022



Bienestar	Número de estudiantes atendidos en tutoría individual por docentes
	Número de estudiantes atendidos en tutoría individual por par
	Número de estudiantes atendidos por período académico
	Motivos de consulta
	Remisiones

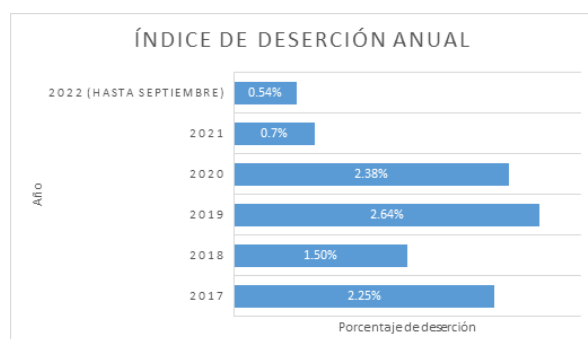
4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados más importantes producto de la sistematicidad de los datos obtenidos por categorías y ejes, a saber:

Tabla 5. Número de estudiantes atendidos por el OEs por semestre y año académico

Semestre académico	Eje Seguimiento al desempeño académico	Eje Acompañamiento (tutorías)	Eje Bienestar	Motivos de consulta
No. estudiantes atendidos				
2017-2	45	-	48	Cancelación de cursos o de semestre. Pérdida de sentido de vida e ideación suicida.
2018-1	63	-	55	
2018-2	54	-	94	
2019-1	46	-	39	Repitencia* Ansiedad y depresión
2019-2**	173	152***	97	Salud emocional en cuarentena y situación económica.
2020-1	86	73	106	Seguimientos a la situación personal y familiar derivada de la pandemia y situación económica.
2020-2	Cancelado administrativamente			
2021-1	146	18	112	Manejo de emociones y crisis de ansiedad

Eje de Seguimiento al desempeño académico



Según la figura número 2, el índice de Deserción anual tiene una tendencia a la disminución como lo muestra en las cifras registradas en el último semestre, donde se obtiene un porcentaje de deserción de 0,7% evitando la deserción estudiantil en un 8,3% (48 estudiantes), lo que muestra un impacto positivo.

Adicionalmente, se identifican dos tipos de deserción: *Deserción precoz*, Se da antes de matricular el primer semestre (Fig. 3) y la *Deserción temprana*, que ocurre durante los tres primeros semestres (Fig. 4).

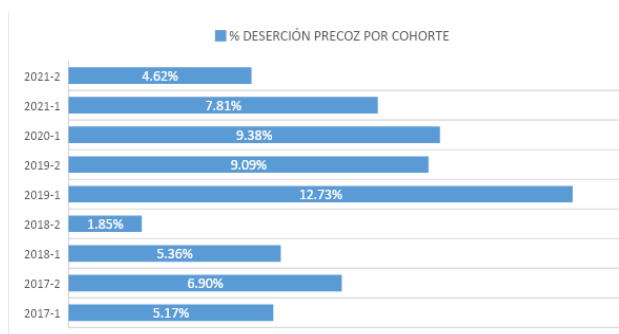


Fig. 3. Desercción precoz semestral

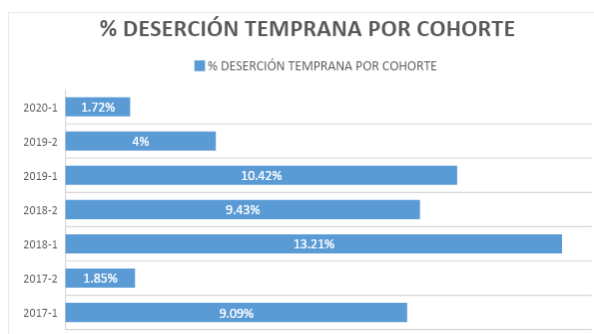


Fig 2. Desercción estudiantil temprana por semestre académico

El gráfico tres muestra la disminución, con particularidades en algunos momentos de anomalía académica, entre estas se incluye la pandemia COVID-19 en el semestre 2020-1 donde el porcentaje de deserción precoz aumentó, sin embargo, por las estrategias aplicadas a través del OEs no se evidencia un crecimiento exponencial de la deserción, mostrando así la eficacia de las mismas ya que los índices se igualan con los del 2017.

Eje de acompañamiento

Desde este eje se han implementado los nivelatorios de química y biología para estudiantes que van a ingresar al primer semestre académico del pregrado; un curso práctico de aprestamiento y fortalecimiento de las habilidades motrices finas mediante la estrategia del dibujo, tallado y encerado, habilidades indispensables para el desarrollo del ejercicio de la práctica odontológica.

Tabla 6. Número de estudiantes atendidos por tutorías, semestre 2021-1

Modalidad		Área/Tema/Asignatura	Estudiatntes atendidos
Tutoría grupal	Docente	Nivelatorio de química admitidos 2022-1	27
		Nivelatorio de biología admitidos 2022-1	37
		Dibujo – Admitidos 2022-1	21
		Tallado, encerado y dibujo	12
	Par	Análisis de dentición mixta	9
		Encajonado	3
		Enfilado	2
		Práctica de anestesia	4
Tutoría individual	Docente	Farmacología I	4
		Crecimiento y desarrollo II	4
		Forma y Función II	1
		Clínica del niño y adolescente VI	3
		Fundamentos de biología y química	1
	Par	Operatoria dental	1
		Forma y función V	1

2022



Modalidad	Área/Tema/Asignatura	Estudiatntes atendidos
	Fundamentos biomédica II	1
Atenciones totales		131

Eje de Bienestar

En este eje se realiza una escucha activa por parte de practicantes y profesional de sicología para identificar los principales motivos de consulta, cancelación y deserción.

Tabla 7. Motivos de la deserción estudiantil por semestre académico

SEMESTRE	MOTIVO
2017-2	Pérdida del sentido de vida Ideación suicida
2018-1	
2018-2	
2019-1	Ansiedad Depresión
2019-2	Situación económica Salud emocional en cuarentena
2020-1	Situación familiar Situación personal
2021-1	Crisis de ansiedad Manejo de emociones
2021-2	Crisis de ansiedad Situación académica
2022-1	Crisis de ansiedad

Luego se articulan los 3 ejes para definir estrategias integrales que eviten el abandono, tales como asesorías psicológicas individuales o colectivas, seguimiento, reuniones con profesores, padres de familia, talleres de integración y adaptación a la vida universitaria.

5. Conclusiones

El OE es una apuesta que, por medio de la identificación de las condiciones y/o vivencias de los estudiantes recoge sus aspiraciones y/o necesidades, para dar una solución oportuna causando un impacto positivo en el índice de deserción estudiantil, lo anterior, dinamizado por las estrategias de sus tres ejes.

El eje de seguimiento al desempeño académico realiza un análisis de las matrices de apreciación y resultados con el fin de nutrir los demás ejes para generar las diferentes estrategias y lograr el trabajo articulado.

El eje de acompañamiento atiende un número significativo de estudiantes (131) en sus diferentes modalidades de tutoría facilitando la adaptación estudiantil por medio de nivelaciones, acompañamiento en temas problemáticos y refuerzos en cursos, pero también acompañamiento tanto docente como par generando un aprendizaje mutuo.



El eje de bienestar, en su mayoría, brinda a los estudiantes la atención inicial (551) identificando los diferentes motivos sicogénicos (Pérdida de sentido de vida, Situación económica, COVID-19) dando atención primaria y/o de urgencia y generando alertas en los casos requeridos para la prevención del abandono en momentos de crisis.

Referencias

- Aguilera, Juan. (2017). "Acompañamiento para la permanencia en la educación superior de estudiantes de la universidad de Playa ancha durante el 1er semestre de 2017". Congresos CLABES [En línea],
- Fernández, G. et. al. (S.f.) Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU. XVI Jornadas AEPUMA – IV Encuentro Internacional. Recuperado de <http://metodos.upct.es/asepuma/comunicaciones/completas/605.pdf>
- Escudero, L.; Martínez, L. (2013) Tutorías para la permanencia con equidad en la escuela de nutrición y dietética de la Universidad de Antioquia. Ponencias de Congresos CLABES. Pág. 4. Recuperado de http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/ponencias/clabesIII/LT_2/ponencia_completa_119.pdf
- Cambours, A. et. al. (2017) La tutoría en la universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes. Pág. 3. Universidad Nacional General San Martín. Argentina. Recuperado de http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/ponencias/clabesI/ST_2_Acceso_Integracion/22_DoniniA_LaTutoria.pdf
- Torrado, M. et. al. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. Médicas UIS Vol. 29 N°1. Pág. 72. Colombia. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-03192016000100009.
- Jaramillo, G.et al. (2019). La Dialéctica de los sujetos en la renovación curricular: las Comunidades Académicas, el Observatorio Estudiantil y las Jefaturas de Departamento. Universidad de Antioquia. Facultad de Odontología, pag 23-26.
- Rogers, C. & F.; Jerome H. (1996). Libertad y creatividad en la educación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. ISBN 84-7509-401-5.
- Freire P. (1969) La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI Editorial
- Motta Ávila, J. H. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (30), Pág. 149-169. Recuperado de: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6192>
- Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social. (2012). Guía de Acogida en Puerta de Entrada (pp. 9–11). Asunción, Paraguay.

2022



LINHA 5: POLÍTICAS NACIONAIS E GESTÃO INSTITUCIONAL PARA A PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA E REDUÇÃO DA EVASÃO

2022



A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA BRASILEIRA

Crislaine Luisa Araujo, Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto, e-mail: crislaine-araujo@usp.br

Débora Cristina Piotto, Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto, e-mail: dcpiotto@usp.br

Resumo.

O ingresso, a permanência e a conclusão de um curso superior envolvem questões políticas, sociais, históricas, econômicas e também subjetivas. A recente expansão pela qual passou o Ensino Superior no Brasil trouxe para as universidades um público mais diversificado no que se refere a faixas etárias, características étnico-raciais e socioeconômicas. Essa diversidade apresentada por este novo público exige uma análise de todo o universo que permeia as relações dentro das universidades, que além do processo de ensino-aprendizagem e de questões materiais, envolve também questões relacionais, no que diz respeito às relações entre os discentes, entre discentes e docentes. Nesse sentido, tendo em vista avaliar como essas questões têm sido abordadas pela pesquisa educacional, realizamos o presente estudo. O referencial teórico dessa pesquisa é pautado na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica que objetivou caracterizar a produção acadêmico-científica de artigos sobre o tema permanência estudantil e universidade. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico na base de dados *Scielo* nos últimos dez anos (2011 a 2021). A pesquisa buscou artigos publicados no Brasil, em português de 2011 a 2021, e que contivessem, ao mesmo tempo, as palavras-chave “permanência estudantil” ou “permanência” e “universidade” ou “Ensino Superior”. A busca resultou na localização de dez artigos. Após a leitura de todos os textos, realizamos a categorização deles a partir das temáticas mais centrais discutidas. Assim, foram definidas cinco categorias, a saber: trajetória escolar, avaliação das políticas assistenciais, democratização do acesso, desempenho acadêmico, saúde mental e permanência estudantil. A depender da discussão empreendida em cada texto, ele pôde figurar em mais de uma categoria. Dessa forma, obtivemos nove trabalhos discutindo o desempenho acadêmico, oito sobre democratização do acesso, seis sobre trajetória escolar e avaliação das políticas assistenciais e apenas dois analisando saúde mental e permanência estudantil. No tocante à categoria mais presente nos textos – desempenho acadêmico –, os nove artigos que discutiram essa questão afirmam que os benefícios e serviços de apoio oferecidos pela assistência estudantil são fundamentais tanto para a permanência quanto para a conclusão do curso, principalmente para os estudantes mais pobres. Em relação à discussão sobre democratização do acesso, presente em oito dos artigos localizados, aponta-se para a importância também da democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Referente à terceira categoria – trajetória escolar –, os seis artigos em que ela aparece apontam que a trajetória do estudante em situação de pobreza é marcada por questões de ordem material (objetivas, como questões financeiras e materiais) e simbólica (subjetivas,



relacionadas ao aspecto emocional e psicológico) que interferem diretamente em sua permanência na universidade, nos índices de retenção bem como no desempenho acadêmico. Sobre a avaliação das políticas assistenciais, os artigos encontrados indicam a importância da existência das políticas de assistência estudantil para a permanência dos estudantes das camadas sociais mais desfavorecidas financeiramente. E, por fim, a última categoria de análise – saúde mental – está presente em apenas dois artigos, que afirmam ser fundamental a problematização da Universidade e das relações desenvolvidas no contexto acadêmico em busca da saúde mental dos estudantes universitários como forma de ações institucionais para promover a permanência estudantil. Destaca-se o pequeno número de trabalhos que versam especificamente sobre a dimensão simbólica da experiência universitária, notadamente a questão da saúde mental. Nesse sentido, apontamos a necessidade de mais estudos que enfoquem essa temática. Com a realização deste trabalho, constatou-se a importância das políticas institucionais de assistência estudantil na universidade tanto no acesso quanto na permanência do discente.

Palavras-chave: Permanência Estudantil, Universidade, Estudantes em Situação de Pobreza.

1. Introdução

O ingresso, a permanência e a conclusão de um curso superior envolvem questões políticas, sociais, históricas, econômicas e também subjetivas. A recente expansão pela qual passou o Ensino Superior no Brasil trouxe para as universidades um público mais diversificado no que se refere a faixas etárias, características étnico-raciais e socioeconômicas. Assim, por exemplo, atualmente temos um novo público formado por estudantes-trabalhadores que ultrapassaram a faixa dos 25 anos. Além disso, observa-se também, a presença de jovens provenientes das mais diversas camadas sociais (Ferraz, Pires, Gomes, Souza, Bezerra, Silva, & Miranda, 2020)

O cenário da educação brasileira mudou muito desde os anos 2000, com um crescimento considerável do sistema educacional. No tocante à Educação Superior houve a criação e expansão de novas instituições de Ensino Superior para atender às mudanças relacionadas à globalização que exige a participação no mercado de forma ativa frente à complexidade concorrencial do mercado. (Cunha, Silva, Plantullo, & Paiva, 2014)

Para a criação e execução das políticas de expansão do Ensino Superior, nas últimas décadas, o Governo Federal tomou algumas medidas de incentivo ao acesso e permanência nas instituições públicas e privadas, como por exemplo, a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) pela Lei nº 11.096 de 2005; da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto nº 5.800 de 2006; do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto nº 6096 de 2007; do Sistema de Seleção Unificado (SISU) em 2009 e regulamentado pela Portaria Normativa nº 2 de 2010. Também houve ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), pela Portaria Normativa nº 10 de 2010 e a criação de programas de cotas para as minorias vítimas de um histórico de exclusão, como negros, índios, pobres e investimentos em programas pré-vestibulares gratuitos, como, por exemplo, a Lei 10712/2012, que institui a reserva de vagas para estudantes pretos e pardos em todas as instituições de ensino federais. No bojo da adoção dessas políticas expansionistas, é implementado, em 2008, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).



A partir dessa ampliação e diversificação, o cotidiano universitário passou a ser objeto de estudos, sobretudo no que diz respeito a questões de evasão e permanência, sucesso e fracasso acadêmico, fatores relacionados à saúde, ao aprendizado, bem como formação e desenvolvimento de habilidades específicas. Assim, a diversidade apresentada por este novo público exige uma análise de todo o universo que permeia as relações dentro das universidades, que além do processo de ensino-aprendizagem e de questões materiais, envolve também questões relacionais, no que diz respeito às relações entre os discentes bem como entre discentes e docentes. Nesse sentido, tendo em vista avaliar como essas questões têm sido abordadas pela pesquisa educacional, realizamos o presente estudo.

2. Metodologia

Para isso, procedemos a uma pesquisa bibliográfica que objetivou caracterizar a produção acadêmico-científica de artigos sobre o tema permanência estudantil e universidade. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico na base de dados *Scielo* nos últimos dez anos (2011 a 2021).

O referencial teórico dessa pesquisa é pautado na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural que traz como proposição que o homem seja resultado de sua relação com o meio, sendo a consciência humana resultado das relações do sujeito com os objetos, com a natureza, com a cultura e a história. O presente estudo trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório-descritivo, denominada como levantamento de Revisão Bibliográfica, que, segundo Lima e Miotto (2007), possibilita um grande alcance das informações, permitindo a utilização de dados de muitas publicações e contribui para uma melhor definição conceitual de um objeto de estudo. A Revisão Bibliográfica localiza e consulta as informações inerentes ao tema de pesquisa nas fontes escritas, coletando importantes dados para o embasamento de uma temática ao analisar bibliografias já publicadas sobre ela (LIMA & MIOTTO, 2007).

A pesquisa buscou artigos publicados no Brasil, em português, no período de 2011 a 2021, e que contivessem, ao mesmo tempo, as palavras-chave “permanência estudantil” ou “permanência” e “universidade” ou “Ensino Superior”. A busca resultou na localização de dez artigos. Após a leitura de todos os textos, realizamos a categorização deles a partir das temáticas mais centrais discutidas.

Assim, foram definidas cinco categorias, a saber: trajetória escolar, avaliação das políticas assistenciais, democratização do acesso, desempenho acadêmico, saúde mental e permanência estudantil. A depender da discussão empreendida em cada texto, ele pôde figurar em mais de uma categoria. Dessa forma, obtivemos nove trabalhos discutindo o desempenho acadêmico, oito sobre democratização do acesso, seis sobre trajetória escolar e avaliação das políticas assistenciais e apenas dois analisando saúde mental e permanência estudantil. A depender da discussão empreendida em cada texto, ele pôde figurar em mais de uma categoria.

Dessa forma, obtivemos nove trabalhos discutindo o desempenho acadêmico, oito sobre democratização do acesso, seis sobre trajetória escolar e avaliação das políticas assistenciais e apenas dois analisando saúde mental e permanência estudantil. A seguir apresentaremos os principais resultados do levantamento realizado e as questões trazidas nos artigos em relação a cada uma das categorias.



3. Resultados e discussão

No tocante à categoria mais presente nos textos – desempenho acadêmico –, os nove artigos que discutiram essa questão afirmam que os benefícios e serviços de apoio oferecidos pela assistência estudantil são fundamentais tanto para a permanência quanto para a conclusão do curso, principalmente para os estudantes mais pobres.

Os artigos que compuseram essa categoria procuraram avaliar o desempenho do aluno durante o curso associado aos programas de assistenciais estudantis.

Nesse sentido, Cespedes, Minhoto, Oliveira, e Rosa (2021) afirmam que o programa de permanência estudantil da Universidade Federal de São Paulo tem sido eficiente para assegurar a permanência de discentes de baixa renda e para oportunizar melhores condições no que se refere ao desempenho acadêmico. Já Alves e Brito (2021) e Souza e Costa (2020) salientam que os discentes, que atestem carência econômica e social conforme parâmetros aplicados pela universidade, podem pleitear o recebimento de algum benefício oferecido pela universidade, tais como residência estudantil, aquisição de material odontológico, material para os centros acadêmicos, auxílio transporte, manutenção e ampliação do conjunto de cursos livres, no entanto, como contrapartida, devem manter êxito no seu desempenho acadêmico durante a trajetória do curso. Scher e Oliveira (2020), por sua vez, destacam que para garantir a permanência e a eficácia na formação do discente é necessário se atentar ao desempenho acadêmico, além de outros aspectos da vida acadêmica. Ganam e Pinezi (2021) apontam que os estudantes atendidos por programas de assistência estudantil apresentaram um grande compromisso com o curso e com a sua formação e, conseqüentemente, com o desempenho acadêmico durante a graduação. Macedo e Soares (2020) demonstraram que o PNAES está colaborando eficientemente para a permanência dos estudantes cotistas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo os resultados mostrado o êxito do programa para o desempenho acadêmico dos discentes atendidos. A pesquisa realizada por Lacerda e Valentini (2018) certifica que o programa de moradia estudantil proporciona um maior desempenho acadêmico dos estudantes e garante a sua permanência na universidade. Andrade e Teixeira (2017) discutem que a assistência estudantil tem como proposta o provimento dos recursos necessários para minimizar os obstáculos e promover a superação dos possíveis impedimentos ao bom desempenho acadêmico, de forma a diminuir o percentual de evasão e de trancamento de matrícula. De acordo com Mendes (2020), a jornada dupla de estudos e trabalho pode acarretar consequências negativas para o desempenho acadêmico, podendo comprometer a permanência estudantil.

Segundo os trabalhos presentes nessa primeira categoria, os benefícios e serviços de apoio oferecidos pela assistência estudantil são de fundamental importância tanto para a permanência quanto para a conclusão do curso, principalmente para os estudantes mais desfavorecidos do ponto de vista socioeconômico. Além disso, proporciona maiores condições para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes e maiores condições para seu melhor desempenho acadêmico.

Em relação à discussão sobre democratização do acesso, presente em oito dos artigos localizados, aponta-se para a importância também da democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Alves e Brito (2021) analisaram a política de permanência estudantil empregada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) perante a situação de aderência ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), política de acesso externa à universidade e de abrangência nacional. Conforme os

2022



autores, a inclusão ao SISU na UESB foi importante para a democratização do acesso à universidade, uma vez que possibilitou ao vestibulando a oportunidade de concorrer a um curso em qualquer localidade do país. Segundo a pesquisa de Céspedes et al. (2021), o PNAES é muito importante para as pessoas de baixa renda. Assim, os autores destacam que é necessário convertê-lo em política de Estado, além de expandir os recursos para a permanência estudantil. De acordo com Ganam e Pinezi (2021), embora a democratização do Ensino Superior esteja presente em leis e decretos, no interior das universidades ela muitas vezes apresentar-se como um desafio na medida em que ainda se encontram atitudes de preconceito e discriminação, ameaçando e fragilizando a democratização. Conforme o estudo sobre a avaliação da eficácia do PNAES para permanência de cotistas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) dos autores Macedo e Soares (2020), foi possível perceber que mesmo com o aumento dos recursos do Governo Federal, os investimentos não foram suficientes para suprir os programas para a democratização do acesso ao Ensino Superior. Estudos como o de Souza e Costa (2020) salientam também que os programas de assistência e o direito à Educação necessitam de monitoramento e avaliação, dado que a democratização do acesso precisa de uma gestão eficiente e efetiva, com objetivo de combater a desigualdade existente. Segundo os estudos de Scher e Oliveira (2020) somente o acesso ao Ensino Superior não é capaz de reduzir as desigualdades existentes no país; é preciso uma política de permanência e estímulo à conclusão dos estudos, dirigidos aos novos ingressantes. Para Mendes (2020), a democratização do acesso ao Ensino Superior não está sendo seguida por uma democratização do acesso ao saber. Por outro lado, Andrade e Teixeira (2017), destacam que desde os anos 2000, os organismos públicos e a sociedade civil, entenderam a necessidade de expandir a política de assistência, para além da democratização do acesso, sendo necessário ofertar condições de permanência estudantil.

Diante desta discussão apresentada pelos artigos, aponta-se sobre a importância da democratização não só do acesso à universidade, mas também sobre a permanência do estudante na universidade e conclusão do Ensino Superior como proposta de democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e promovido pela Educação. Os artigos enfatizam a questão de que democratizar a educação, para além de democratizar o conhecimento, permite que ocorra a transformação de processos de produção subjetiva, com a inserção de vozes que anteriormente eram excluídas do processo educacional.

Feitas as considerações sobre o segundo indicador categorizado, é a vez de tratar da terceira categoria – trajetória escolar. Os seis artigos em que ela aparece apontam que a trajetória do estudante em situação de pobreza é marcada por questões de ordem material e simbólica que interferem diretamente em sua permanência na universidade, nos índices de retenção bem como no desempenho acadêmico.

O primeiro estudo, de Ganam e Pinezi (2021), aponta que a universidade ainda se constitui enquanto um espaço hostil para os estudantes mais pobres, e apesar dos discursos de democratização e de redução da exclusão que ocorria na restrição do acesso, ainda persistem práticas de preconceito e discriminação no interior da universidade pública. Segundo Mendes (2020), a trajetória do estudante precisa ser marcada pela constituição da cultura e da identidade estudantil para que se possa desenvolver o sentimento de pertencimento que é fundamental para a integração. Trazendo o mesmo raciocínio, os autores Scher e Oliveira (2020), pontuam que muitas são as contradições e as fragilidades trazidas pelos estudantes em situação de pobreza, sendo que estas são reflexos de sua origem social e de sua situação socioeconômica. Os autores afirmam que estes fatores influenciam diretamente na trajetória do estudante dentro da universidade, pois o simples acesso à universidade, apesar de condição necessária, não é o suficiente para promover condições de sucesso e de



permanência deles. Na concepção de Andrade e Teixeira (2017), é muito importante considerar o desenvolvimento psicossocial para além das questões de rendimento, de sucesso universitário e a trajetória universitária deve fortalecer a identidade. De acordo com Macedo e Soares (2020), a trajetória dos estudantes, atendidos pela permanência estudantil, é marcada pela importância do diploma universitário, pois essa diplomação representa a possibilidade de mudança da situação social e econômica deles, constituindo-se numa possibilidade de acesso ao conhecimento para a transformação da realidade. Segundo Alves e Brito (2021), as políticas de assistência estudantil são fundamentais para que os grupos de alunos que antes eram excluídos do Ensino Superior possam trilhar sua trajetória acadêmica e não estejam fadados a evadirem dos bancos universitários.

De acordo com o que foi discutido neste indicador, os trabalhos apontam que a trajetória do estudante em situação de pobreza é marcada por questões de ordem material e simbólica que interferem diretamente em sua permanência na universidade bem como nos índices de retenção e desempenho. A assistência estudantil então é vista como repercutindo positivamente na trajetória acadêmica deste estudante. Os autores deste indicador discutem que esse grupo de estudantes é mais vulnerável a evasão e, por isso, as políticas de assistência estudantil para além do auxílio financeiro, devem atender também a questões de ordem pedagógica, psicossocial, que permitam o desenvolvimento nesses estudantes do sentimento de pertencimento e da identidade de estudante universitário.

Sobre a avaliação das políticas assistenciais – quarta categoria –, os seis artigos encontrados indicam a importância da existência das políticas de assistência estudantil para a permanência dos estudantes das camadas sociais mais desfavorecidas financeiramente.

Céspedes et al. (2021), ao analisar a eficácia do Programa de Auxílio para Estudantes (PAPE) por meio de índices de condição acadêmica e de desempenho na universidade, constataram que o programa tem alcançado o seu propósito de gerar condições de permanência do discente em condição de vulnerabilidade socioeconômica. Nos estudos de Ganam e Pinezi (2021), os autores mostraram que, os programas de Assistência Estudantil são cruciais para propiciar não somente a permanência dos discentes, mas também são essenciais para o ingresso deles. Ademais, esses alunos dedicam-se exclusivamente para a vida acadêmica, possibilitando o maior envolvimento em projetos acadêmicos no decorrer do curso. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) mostra-se eficaz conforme relatado por Macedo e Soares (2020), conseguindo alcançar os cotistas de todos os cursos da universidade, atingindo o seu propósito principal, que é a democratização das condições de permanência dos estudantes no Ensino Superior. Souza e Costa (2020) procuraram verificar o Programa de Residência Universitária da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Os autores destacam que as limitações no monitoramento e na avaliação do campo da assistência estudantil, sendo que estas, de acordo com estes autores, figuram como um meio importante para a diminuição das desigualdades existentes no ensino superior brasileiro. Lacerda e Vicentini (2018), ao analisarem o programa de moradia estudantil da Universidade Federal Fluminense, verificaram que o programa impactava positivamente sobre a permanência dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Dentro desta perspectiva, a pesquisa de Andrade e Teixeira (2017) aponta ser necessária a existência de serviços de apoio e de políticas de assistência estudantil que sejam promotoras de condições para o desenvolvimento do estudante na sua capacidade de pensar e de seu futuro e estabelecer planos a médio e longo prazo para sua realidade, de forma a atender suas necessidades básicas e tirá-lo da zona de vulnerabilidade.



A construção deste indicador aponta para a importância da existência das políticas de assistência estudantil para a permanência dos estudantes das camadas sociais mais desfavorecidas financeiramente. Além disso, essas políticas contribuem também para um maior acesso ao Ensino Superior, por estes estudantes terem conhecimento da possibilidade de pleitear os serviços de assistência estudantil para sua subsistência e oportunidade de acesso a outros serviços de apoio.

E, por fim, a última categoria de análise – saúde mental – está presente em apenas dois artigos, que afirmam ser fundamental a problematização da Universidade e das relações desenvolvidas no contexto acadêmico em busca da saúde mental dos estudantes universitários como forma de ações institucionais para promover a permanência estudantil.

O primeiro deles é o estudo realizado por Macedo e Soares (2020), na Universidade Federal da Bahia, que constatou a ausência de ações ou programas de apoio à cultura e esporte o que, segundo os autores, se constituem em estratégias fundamentais para a saúde mental dos estudantes. O estudo de Osse e Costa (2011) discute sobre as condições psicossociais e a qualidade de vida dos estudantes da Universidade de Brasília, afirmando ser importante que a universidade amplie seus recursos e serviços com políticas sociais de ampliação do acesso à cultura, ao lazer e à assistência física e mental como forma de garantir a integração do estudante ao universo acadêmico e a permanência estudantil.

De acordo com os autores discutidos neste indicador, é fundamental a problematização da Universidade e das relações desenvolvidas no contexto acadêmico em busca da saúde mental dos estudantes universitários como forma de ações institucionais para promover a permanência estudantil. Destaca-se o pequeno número de trabalhos que versam especificamente sobre a dimensão simbólica da experiência universitária, notadamente a questão da saúde mental. Nesse sentido, apontamos a necessidade de mais estudos que enfoquem essa temática.

4. Conclusão

Com a realização deste trabalho, constatou-se a importância das políticas institucionais de assistência estudantil na universidade tanto no acesso quanto na permanência do discente. Compreendemos que estudar políticas de permanência estudantil dentro das instituições de Ensino Superior, tendo em vista diminuir o abandono nesse nível de ensino, implica uma investigação que englobe tanto questões macrossociais (históricas, políticas, econômicas, materiais) quanto microssociais relativas a aspectos simbólicos e subjetivos da experiência universitária.

A pesquisa sobre a permanência estudantil pode contribuir para a compreensão dos mecanismos que permeiam as políticas institucionais presentes nas universidades, e a partir desse conhecimento ter mais clareza da existência ou não de políticas institucionais de assistência estudantil nas universidades que se propõem a contribuir positivamente para a experiência universitária e a permanência no ambiente acadêmico dos estudantes em situação de pobreza. Por se tratar de uma breve revisão de literatura, com artigos publicados no Brasil, sugere-se para futuros trabalhos, uma ampliação da base de dados que possam trazer maiores contribuições sobre a temática.

Referências

Alves, D. C., & Brito, M. L. L. (2021). Permanência estudantil e autonomia universitária: a questão do SiSU no contexto de uma universidade estadual do interior da Bahia. *Avaliação Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 26(1), 24–44.

2022



Andrade, A. M. J. de, & Teixeira, M. A. P. (2017). Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. *Avaliação Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 22(2), 512–528.

Cespedes, J. G., Minhoto, M. A. P., Oliveira, S. C. P. de, & Rosa, A. da S. (2021). Avaliação de impacto do Programa de Permanência Estudantil da Universidade Federal de São Paulo. *Ensaio*.

Cunha, L. C.V. da, Silva, A. R., Plantullo, V. L., & Paiva, D. L. de (2014). Políticas públicas de incentivo à educação superior brasileira: acesso, expansão e equidade. *Iniciação - Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística*, 4(4).

Ferraz, M. O. M., Pires, E. D. P. B., Gomes, M. do A. A., Souza, J. W. S., Bezerra, S. O. N., Silva, S. S., & Miranda, H. O. (2020). A “democratização” do acesso ao Ensino Superior em tempos neoliberais. *Brazilian Journal of Development*, 6 (8), 61185–61196.

Ganam, E. A. S., & Pinezi, A. K. M. (2021). Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. *Educação em Revista*, 37(1).

Lacerda, I. P., & Valentini, F. (2018). Impacto da Moradia Estudantil no Desempenho Acadêmico e na Permanência na Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 413–423.

Lima, T. C. S. de, & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, 10(spe), 37–45.

Macedo, G. D., & Soares, S. de P. L. (2020). Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba. *Avaliação Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 25(2), 439–457.

Mendes, M. T. (2020). Crítica ao conceito de afiliação de Alain Coulon: implicações para a permanência estudantil. *Educação em Revista*, 36.

Osse, C. M. C., & Costa, I. I. da. (2011). Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 28(1), 115–122.

Scher, A. J., & Oliveira, E. M. (2020). Acesso e permanência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Realeza/PR. *Avaliação Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 25(1), 5–26.

Souza, R. C. de, & Costa, M. A. T. S. da. (2020). Monitoramento e avaliação da assistência ao estudante universitário: o caso do Programa de Residência Universitária da Universidade Federal Rural de Pernambuco. *Ensaio*, 28(107), 362–385.

2022



ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS FENÔMENOS MULTIFATORIAIS

Ivana Aparecida Weissbach Moreira UTFPR, ivana@utfpr.edu.br

Resumo.

A democratização do acesso nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil reflete às peculiaridades distintas no processo educativo profissional. Sabendo que o abandono é um fenômeno educacional complexo diante do perfil dos acadêmicos e das transformações nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade, ao tratarmos do assunto cabe salientar que o conceito se desvincula de diferentes pausas e ou mudanças de curso, mas está relacionado às implicações psicossociais, acadêmicas e econômicas. A realidade educacional brasileira se constitui de descompassos em relação às condições de acesso e permanência nas políticas educacionais, evidenciando a necessidade de debate e de uma agenda política. Nesse sentido, as novas configurações estruturais do capitalismo ocasionaram alterações substantivas no âmbito do mundo do trabalho e no realinhamento do Estado com o avanço do neoliberalismo: as novas reconfigurações do trabalho e as estratégias neoliberais passaram a estabelecer condições contraditórias nas mais diversas instituições sociais no Brasil, inclusive as educacionais. Destarte, este estudo, de natureza qualitativa, trabalha com o universo dos significados e das relações mais profundas dos processos e dos fenômenos, sem reduzi-los à simples operacionalização das variáveis e ancora-se no método dialético, de modo especial na categoria *contradição*. Quanto à natureza das fontes, a metodologia de construção deste trabalho se caracteriza como bibliográfica/documental, sendo baseada em diferentes fontes de estudos e de pesquisas. Diante de sua importância, o tema e objeto de investigação deste estudo foi o levantamento e análise das justificativas de abandono e/ou trancamento descritas pelos estudantes através da metodologia da Análise de Conteúdo do Sistema Acadêmico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) nos cursos de graduação, nos anos de 2020 a 2021. Cumpre ressaltar que em uma sociedade desigual como a brasileira, que demanda a ação do Estado por meio de políticas públicas, o financiamento público da educação é um elemento fundamental na garantia do direito à educação. Dessa forma, busca-se imergir criticamente acerca dos pressupostos neoliberais e seus impactos na educação, além de discutir a crise e o desmonte das políticas educacionais, refletindo sobre seus rebatimentos diante da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que provocaram significativos cortes de financiamento da educação. Por fim, levando-se em consideração que o abandono na educação superior constitui-se numa problemática com distintos determinantes, a implementação e o desenvolvimento de uma política pública de permanência estudantil precisa converter-se em uma ação articulada, entre o espaço institucional e os demais serviços, de forma a promover a permanência, a igualdade de oportunidades como princípio de justiça social.

Palavras-chave: Direito à Educação. Educação Superior. Permanência Estudantil. Política Educacional.

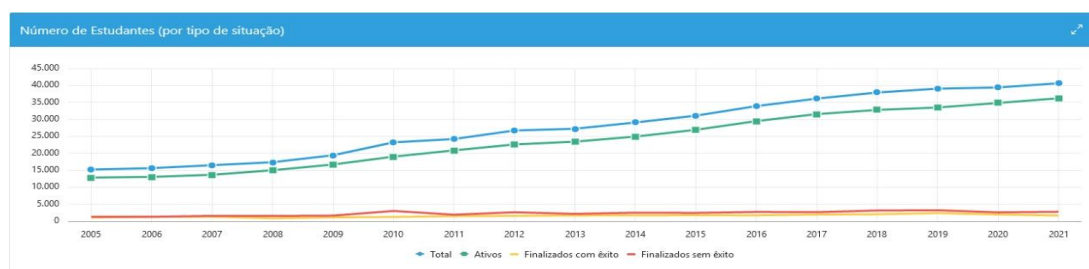


1. Introdução

Ao tecer considerações acerca da temática da permanência estudantil, percebe-se que a ocorrência da evasão no ensino superior é um problema que tem afetado grande parte das instituições de ensino. O abandono nos cursos de graduação não apresenta apenas prejuízos de ordem acadêmica, mas, também, econômica e social, seja para as instituições públicas, seja para os próprios sujeitos da educação. Nesse cenário, a necessidade de propor ações coletivas e conjuntas no enfrentamento deste fenômeno nos cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), nos anos de 2020 e 2021 (considera-se aqui os dois semestres de cada ano referido), justifica-se pela relevância da temática e como uma ação propositiva e interventiva.

A UTFPR é uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) multicampi, com sede e foro na cidade de Curitiba, estado do Paraná. A instituição possui natureza jurídica de autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação e goza de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (UTFPR, 2017). A interiorização da instituição iniciou-se a partir do ano de 1986, ano em que ocorreu a implantação da sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) na cidade de Medianeira. No ano de 1993 foram criadas três novas UNEDs, nas cidades de Cornélio Procopio, Ponta Grossa e Pato Branco. Em 1995 foi a vez de Campo Mourão receber uma UNED e, por último, em 2003 foi criada a sexta UNED, na cidade de Dois Vizinhos (UTFPR, 2017). Por fim em 2005, com a promulgação da lei nº 11.184/95, o CEFET-PR foi transformado na primeira Universidade Tecnológica Federal do país, a UTFPR. Logo após, em 2006, o Ministério da Educação autorizou o funcionamento dos Campus Apucarana, Campus Londrina e Campus Toledo, com início das atividades no primeiro semestre de 2007; em janeiro de 2008, o Campus Francisco Beltrão; em fevereiro de 2011, o Campus Guarapuava; e, em junho de 2013, foi autorizada a instalação do Campus Santa Helena, cujas atividades iniciaram-se no primeiro semestre de 2014 (UTFPR, 2017). A Figura 1, abaixo, ilustra o número de estudantes que fizeram parte da UFPR de 2005 a 2021.

Figura 1 - Dimensionamento acadêmico da UTFPR – 2005 a 2021



Fonte: relatório Anual de Gestão Institucional (2020) – Disponível em <. www.utfpr.edu.br>. Acesso, junho/2022.

Além dos cursos *latu senso*, a universidade oferece a modalidade *stricto senso*, abarcando, assim, um grande contingente de estudantes oriundos das mais diversas regiões do país, o que não será objeto de análise para este momento. De forma a promover uma melhor visualização dessa dimensão de alunos, apresenta-se a figura a seguir (Figura 2).



Figura 2 - Dimensionamento de acadêmicos da graduação e stricto sensu, por campus, da UTFPR – 2020 a 2021

Nível de ensino	Grau	Total	AP	CM	CP	CT	DV	FB	GP	LD	MD	PB	PG	TD	SH
Graduação	Bacharelado (engenharia)	19521	1558	1232	2310	4783	386	622	776	1918	844	1569	2205	1318	-
Graduação	Bacharelado (outros)	7321	-	383	518	2923	1226	44	-	-	365	1023	386	-	453
Graduação	Licenciatura	3568	159	119	216	1463	224	160	-	173	134	405	257	134	124
Graduação	Tecnologia	3847	183	72	289	1049	-	-	335	157	472	315	593	382	-
Stricto Sensu	Doutorado Acadêmico	651	-	-	32	376	7	-	-	-	-	85	151	-	-
Stricto Sensu	Doutorado Profissional	73	-	-	-	73	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Stricto Sensu	Mestrado Acadêmico	1334	15	16	58	484	69	32	-	74	102	222	227	18	17
Stricto Sensu	Mestrado Profissional	818	-	82	41	356	-	-	-	183	26	1	94	35	-
Técnico	Técnico Integrado	161	-	141	-	17	-	-	-	-	-	3	-	-	-
Técnico	2º Grau Técnico	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		37295	1915	2045	3465	11524	1912	858	1111	2505	1943	3623	3913	1887	594

Fonte: relatório Anual de Gestão Institucional (2020) – Disponível em <. www.utfpr.edu.br>. Acesso, junho/2022.

Dado o exposto, como direito social, o direito à educação está contido na Constituição Federal do Brasil (CF/1988) como primazia, conforme art. 6º: "São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição". No artigo 205, lê-se: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Portanto, a educação torna-se, no Brasil, pós CF/1988, dever do Estado e direito dos seus cidadãos.

Embora a educação superior não seja dever do Estado para com todos, a legislação brasileira preconiza que essa etapa do ensino deve ser ofertada, também, pelo poder. Segundo Oliveira (2006), há implicações sociais de se conceber a educação superior como um direito, pois o direito à educação consiste na obrigatoriedade e na gratuidade:

O Direito à Educação consiste na obrigatoriedade e na gratuidade da educação, tendo várias formas de manifestação, dependendo do tipo de sistema legal existente em cada país. A forma de declaração desse direito, no que diz respeito à extensão da escolarização como direito de todos, refere-se ao número de anos ou níveis de escolaridade garantidos a todos os cidadãos. Ao afirmar-se que o ensino superior é obrigatório está se trabalhando com um direito e uma dupla obrigatoriedade. Um direito, na medida em que todo cidadão, a partir de tal declaração, tem o direito de acesso à educação. A dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado garantir a efetivação de tal direito e, de outro, ao dever do indivíduo (correlatadamente ao pai ou responsável na hipótese do direito titular ser legalmente incapaz) de provê-lo, vez que passa a não fazer parte de seu arbítrio a opção de não se escolarizar (OLIVEIRA, 2006, p.50).

Nesse sentido, a política pública passou por processo de expansão da educação superior no Brasil na primeira década do século XXI, proporcionada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e pela instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), ampliando, assim, o quadro profissional, o número de cursos de graduação e a estrutura física e arquitetônica dos campi da UTFPR.

Porém, partindo-se de uma crítica reflexiva, a educação trata da reprodução social e das formas históricas de como ela se desenvolve. Já a formação profissional para o trabalho, na sociedade capitalista, além de constituir a base da atividade econômica, também é o que hegemoniza, por vezes, o processo formativo. O processo educativo se vincula/subordina ao mundo do trabalho e, portanto, compreender o trabalho é importante para apreender o contexto da educação, pois, conforme sinalização Netto e Braz (2012), o trabalho aparece não apenas como uma categoria econômica, mas,



sobretudo como um aspecto considerável à compreensão do fenômeno humano-social. Logo, o que sinaliza a indissociabilidade da relação entre educação e trabalho é sua constituição na humana existência, composta por múltiplos e contraditórios elementos que resultam do ordenamento político, econômico, social e cultural do capitalismo.

Tal explicitação se faz pertinente, pois ao mesmo tempo em que houve investimentos através do REUNI, numa perspectiva político-administrativa federal, ocorreram, a partir de 2016, ações advindas da Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241/2016), com cortes e limitações de gastos públicos, especialmente para as áreas da saúde e da educação.

Nesse sentido, a aprovação da PEC/241/2016 impactou no desenvolvimento e nas estratégias de enfrentamento ao período pandêmico da Covid/19, e, por consequência, no atendimento aos acadêmicos durante este período, aumentando, assim, de forma mais explícita, o processo de desigualdade social no Brasil. Nesse período, os profissionais das políticas públicas tiveram que adequar suas atividades, atingindo também as atividades didático-pedagógicas em todo o sistema de ensino. No ensino superior foram os acadêmicos que passaram pelas maiores adversidades, especialmente em relação ao uso de tecnologias e adaptações às atividades não presenciais, que se mostraram desafiadoras. Além disso, podem-se citar questões de ordem socioeconômicas, socialização, de saúde mental e familiar, dentre outras. Destarte, o cenário de pandemia trouxe novos elementos à realidade de trabalho em todos os setores da sociedade, com o agravamento das expressões da "questão social" e o aumento das necessidades objetivas urgentes das famílias mais empobrecidas, influenciando também nas práticas educacionais e nas intervenções profissionais em seus mais diferenciados espaços ocupacionais.

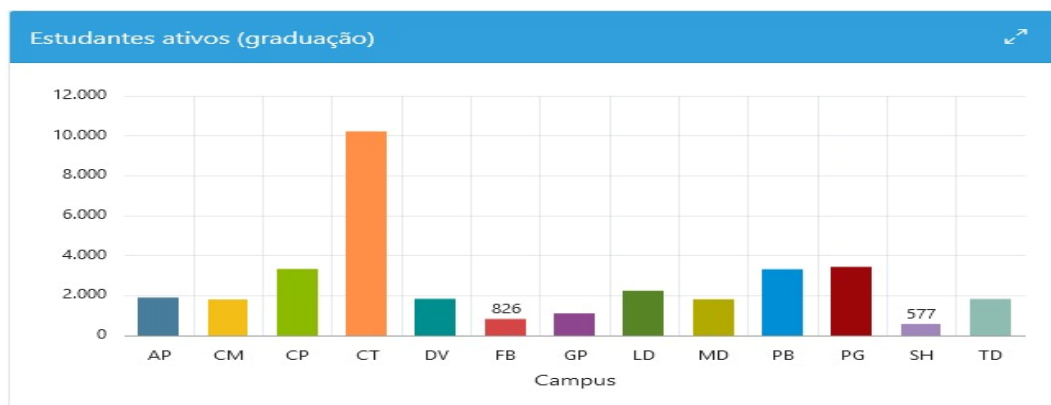
Segundo Raichelis e Arregui (2021, p. 140), "[...] a pandemia ocorre em uma conjuntura em que já tinha um quadro cumulativo e alarmante de informalidade, desemprego e desproteção laboral no mercado de trabalho brasileiro", tranando-se aliada ao conjunto de contrarreformas em curso, já pontuadas acima, que materializaram uma pesada ofensiva contra os direitos, uma conjuntura de tríplice crise: econômica, política e sanitária.

É nesse contexto socioeconômico, político e pandêmico que as políticas educacionais, assim como a universidade, se viram instadas a propor estratégias pedagógicas e adaptações didáticas não presenciais (adnps), através da composição de comissões de trabalho (remotas), a fim de atender as mais diversas situações que surgiam no período, sempre com o foco na permanência estudantil e no êxito acadêmico. Estratégias estas baseadas no número de estudantes ativos na instituição, como mostra a Figura 3, a seguir.

2022



Figura 3 – Dimensionamento de acadêmicos ativo da graduação, com matrícula regular, por campus na UTFPR – 2020 a 2021.



Fonte: relatório Anual de Gestão Institucional (2020) – Disponível em <. www.utfpr.edu.br>. Acesso, junho/2022.

Diante das adversidades e situações extemporâneas àquelas de cunho institucional, os profissionais da UTFPR, a partir das instâncias consultivas e deliberativas, no âmbito dos campi e da Reitoria, desenvolveram o planejamento e a implementação de ações na busca pela permanência estudantil, a instituição passou a estruturar programas e projetos para o acesso e apoio a permanência estudantil. Atualmente a UTFPR conta com os seguintes Programas, Projetos e serviços voltados a permanência estudantil:

- O Programa de Auxílio Estudantil, que tem como objeto a seleção e a classificação de estudantes da UTFPR, considerando as condições de vulnerabilidades sociais, econômicas e de saúde do grupo familiar do(a) estudante, para auxílios estudantis previstos no PAE, nas modalidades: básico, moradia e alimentação (semestral);
- O Protagonismo Estudantil, que seleciona projetos, de estudantes dos cursos de graduação, técnicos ou pós-graduação *stricto sensu* da UTFPR, com a finalidade contribuir e fomentar a resolução de questões da comunidade acadêmica, em nível local (campus) ou institucional (com impacto em mais de um campus), valorizando a aproximação das pessoas, a melhoria do apoio pedagógico, a promoção do bem-estar, além de manifestações artísticas;
- O Auxílio à Participação de Discente em Eventos, que visa disponibilizar ajuda, nas modalidades de pagamento da inscrição e/ou ajuda de custo com o deslocamento, alimentação e a estadia dos/os estudantes para participação em eventos técnico-científicos, olimpíadas de conhecimento, empresas juniores, culturais, esportivos, artísticos, concursos/competições e extracurriculares, relacionados às áreas de formação dos seus respectivos cursos, em âmbito nacional e internacional;
- O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), que consiste na oferta de auxílio financeiro em moeda corrente brasileira para alunos estrangeiros, regularmente matriculados em cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES), participantes do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G);
- O Protagonismo Estudantil, que tem a finalidade de selecionar estudantes dos cursos de graduação, técnicos e pós-graduação *stricto sensu* da UTFPR, que estão cursando regularmente no mínimo uma disciplina, para bolsas de Protagonismo Estudantil, mediante submissão de projeto atinente ao desenvolvimento de novas práticas que contribuam para uma cultura de engajamento e proatividade dos(as) estudantes dentro da UTFPR;



f) O Projeto Alunos Conectados, que tem a finalidade de selecionar estudantes que se encontram em condição de vulnerabilidade socioeconômica para o recebimento de pacotes de dados de internet, mediante a distribuição de até 3.505 chips de telefonia móvel de empresas selecionadas por meio de convênio com a RNP;

g) Instituição de comissões de trabalho, compostas pela comunidade acadêmica e multiprofissional, para discussões, formação profissional e elaboração de instruções normativas, resoluções e demais documentos institucionais quanto as temáticas: alunos com deficiência; alunos com necessidades educacionais específicas; alunos em situação de vulnerabilidade social e acadêmica; rodas de conversa (remotas); atendimentos individualizados (remotos e seguindo as regulamentações específicas de cada categoria na garantia do sigilo e respeito aos indivíduos);

h) Implementação do Sistema de Inscrição do Auxílio Estudantil, no formato on-line, com a possibilidade de *upload* dos documentos, com ampliação e adequações necessárias para o atendimento da permanência e de forma a desburocratizar a seleção e concessão do auxílio estudantil;

i) Criação de grupo de trabalho para adequações ao Programa de Auxílio Emergencial no atendimento aos acadêmicos em situação de extrema vulnerabilidade social. Maiores informações sobre a estrutura da UTFPR, seja institucional, de ensino, pesquisa e extensão, serviços ofertados e demais atividades e serviços prestados (disponíveis no portal eletrônico: www.utfpr.edu.br).

Nesse íterim, muitas ações e serviços foram implementados na instituição para a permanência estudantil, porém existem fatores externos que impactam significativamente para a evasão. Parte destes fatores estão diretamente relacionados às condições de vida dos estudantes: muitos apresentam situações pessoais, sociais e educacionais que se entrecruzam e influenciam na tomada de decisão de permanecer ou não nos cursos. Como principais causas pode-se inferir que estão: a dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos, dificuldades de ordem socioeconômica e emocional, aliadas ao fator financeiro que apesar de não figurar como determinante para a evasão, diante dos motivos declarados pelos alunos no setor de matrículas, de forma voluntária, torna-se expressivo quando considerado sobre os vieses do trabalho.

Segundo a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (ANDIFES *et al.*, 1996), a título de hipóteses, diversos fatores contribuem para o abandono do curso pelos estudantes, que foram divididos em três categorias diferentes: fatores referentes às características individuais do estudante, fatores internos às instituições e fatores externos às instituições. Os principais motivos da evasão relacionados às características individuais do estudante decorrem da sua situação socioeconômica, opção por mudança de curso ou de carreira, inadaptação com o curso escolhido, pouco preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido por alguns cursos, escolha precoce do curso aliado a desinformação do quanto à carreira escolhida, dificuldade de integração acadêmica e dificuldade em se adaptar à vida universitária (ANDIFES *et al.*, 1996).

A partir destes apontamentos, percebe-se que estas situações podem ser entendidas como reflexo de múltiplos fatores para a evasão e abandono em relação às exigências de um curso superior. Tanto o sistema avaliativo quanto os demais requisitos impostos ao estudante, quanto ao nível de esforço e disciplina, para se adequar ao curso superior, somam-se os outros fatores de ordem pessoal, como o distanciamento do convívio com a família, mudança de cidade e dificuldades financeiras para se manterem no novo domicílio.

2022



Não obstante a estrutura arquitetônica, a organização político-administrativa e educacional - a UTFPR, enquanto instituição social, de caráter educativo e formação profissional tecnológica - enfrenta às ofensivas imprimidas pelo neoliberalismo à educação e aos acadêmicos. Pode-se afirmar que o ensino superior brasileiro se vê em meio a um processo de sucateamento em prerrogativa do avanço neoliberal. A agenda neoliberal avança fortemente na realidade brasileira, implementada com pouca ou nenhuma mediação para o social, colocando em risco os direitos até então conquistados, incidindo fortemente sobre os direitos sociais, o que repercute das mais variadas formas no cotidiano da vida social. Isso significa que o processo de expansão da educação superior, ao não encontrar as possibilidades de sua consolidação em bases democráticas, sofre consequências drásticas.

Nesse contexto de sociedade, em que os sujeitos da educação superior também são impactados, o tema em questão tem sido amplamente debatido e os indicadores subsidiam às análises. Cumpre expor que são de diferentes ordens os motivos que levam ao abandono caracterizando múltiplos determinantes e, por esta questão, demandam esforços aos pesquisadores e profissionais da educação em refletir e envidar esforços das IES no sentido de buscar alternativas dialogadas e coletivas para o enfrentamento. As razões para o abandono, muitas vezes conhecidas, pouco se revertem em ações concretas de prevenção nas IES, acompanhadas de planos de ação, indicadores e metas para a adequada gestão da permanência e do êxito estudantil.

Os primeiros avanços no sentido de buscar a equidade no Ensino Superior público, de acordo com Souza e Costa (2020), ocorreram a partir do final dos anos de 1980 e início dos anos 1990, especialmente em função das lutas dos movimentos sociais, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que promoveram significativas discussões e proposições no campo da Educação, muitas das quais se materializaram, inclusive, na Constituição Federal de 1988. Sobre o tema, os autores pontuam que a “[...] nova Carta Magna, ao consagrar a Educação como direito social, cabendo ao Estado o dever de ofertá-la a todos os indivíduos, com garantia de igualdade de condições, tanto no acesso como na permanência, imputa ao poder público a responsabilidade de formular e implementar políticas públicas que busquem reduzir as desigualdades históricas no contexto da Educação brasileira” (SOUZA; COSTA, 2020, p. 363).

Entre as principais discrepâncias que as políticas públicas procuram sanar, pode-se citar questões referentes ao acesso à Educação Superior, especialmente no âmbito das Universidades Federais. Essas ações tiveram suas origens fundadas na desigualdade, o que exige do poder público a implantação de ações que não apenas fomentem a admissão dos indivíduos historicamente excluídos nas universidades, mas que também pode criar melhorias nas condições de permanência, a fim de que consigam concluir os estudos com êxito (SOUZA; COSTA, 2020). Como exemplo de políticas públicas, nesse âmbito, pode-se citar a implantação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em 2007, alinhado a programas que fomentaram a permanência dos discentes em condição de vulnerabilidade socioeconômica, mais especificamente o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), institucionalizado em 2010 (SOUZA; COSTA, 2020).

Para que as IES possam contribuir com o desenvolvimento das comunidades onde estão inseridas, é necessário que as condições de ingresso e permanência sejam ampliadas. A partir desta necessidade, conforme relatam Maciel, Lima e Gimenez (2016), o início do século XXI, no Brasil, foi marcado pela predominância de políticas de expansão do sistema público federal, bem como do setor privado

2022

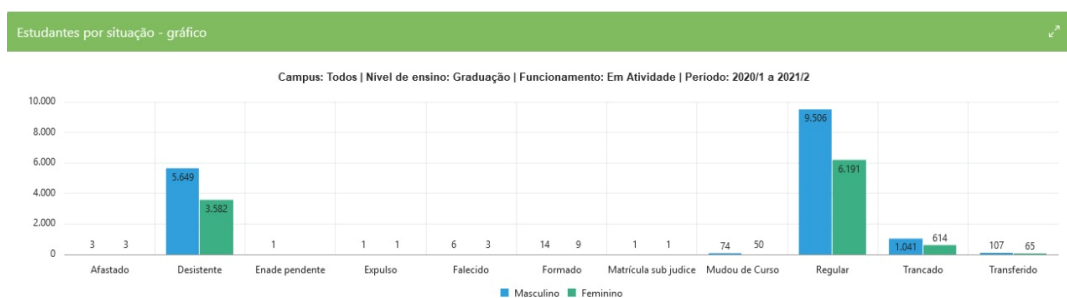


a partir da abertura de novas vagas, novos cursos e modalidades, novas formas de ingresso, abertura de vagas para cursos noturnos, novos programas de intercâmbio e a abertura de novos campi nas IES.

2. Metodologia/Resultados

A UTFPR consolidou-se como uma instituição multicampus, situada em diversas regiões no Paraná, com a Reitoria sediada em Curitiba. A expansão territorial da universidade, com a implantação de seus treze campus e a devida ampliação de estruturas físicas, se deu através de sua adesão ao REUNI, em 2008. Também ocorreu o aumento no quantitativo de servidores docentes e técnico-administrativos. Anteriormente, a universidade sofria com a falta de espaço físico adequado, além de recursos financeiros insuficientes para sua manutenção. Assim, passou a ter uma importância maior na oferta da educação pública, contribuindo com o desenvolvimento regional e social, oferecendo cursos de diversos níveis e modalidades, com o consequente aumento na oferta de vagas para que mais estudantes pudessem ingressar na instituição. Segundo levantamento de dados do Relatório de Gestão Institucional de 2019 (publicado em 2020), junto aos Sistemas Corporativos Integrados da UTFPR em relação ao quantitativo, a figura ilustra este panorama (Figura 4).

Figura 4 - Dimensionamento de acadêmicos da UTFPR por situação nos respectivos períodos – 2020 a 2021.



Fonte: relatório Anual de Gestão Institucional (2020) – Disponível em <. www.utfpr.edu.br>. Acesso, junho/2022.

Verifica-se na figura acima, um número significativo de alunos matriculados e ativos, bem como formados por semestre. De outra forma, ocorrem algumas disparidades, que podem estar diretamente relacionadas ao fenômeno multifatorial - internos e externos - à instituição, especialmente num período pandêmico, mas que não exclui o contexto desigual vivenciado no Brasil.

Para a realização dessa produção teórica/técnica, foi utilizado a abordagem de pesquisa qualitativa. A técnica de análise de conteúdo permitiu estabelecer relação com a produção teórica e no desvendar crítico das diferentes fontes pesquisadas. Segundo Bardin (2011, p. 15), "[...] a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam os discursos extremamente diversificados.". Assim, para a análise do conteúdo foram seguidas as três etapas apontadas por Bardin: pré-análise - no qual foram escolhidos os documentos, normativas e os documentos institucionais da UTFPR de 2020 e 2021; exploração do material - que compreendeu a escolha das unidades e o recorte da análise, bem como a classificação e estabelecimento da contradição como categoria principal e as subcategorias: permanência estudantil, programas de apoio à permanência e desistência/abandono; e o tratamento dos resultados: inferência e interpretação -

2022



baseou-se na análise de conjuntura, na fundamentação teórica e nos dados estatísticos que possibilitam a interpretação e que possibilitam concluir que as políticas educacionais precisam ampliar suas estratégias de monitoramento e acompanhamento dos acadêmicos para além dos serviços internos, além desenvolver observatórios com indicadores quali-quantitativos de monitoramento permanente.

Sendo assim, um dos maiores desafios ao enfrentamento da situação da desistência estudantil nos cursos de graduação, e da própria Educação, está na consolidação das políticas públicas sociais, na luta dos setores organizados da sociedade em relação à instituição de uma coordenada política e articulada que seja capaz de garantir o atendimento dos desafios no fortalecimento da democracia e das políticas educacionais.

Como apontado por Jimenez Mora (2021), na publicação intitulada *Fatores associados à permanência na universidade: habilidades sociais e motivação*, o abandono contribui para gerar mais desigualdades e também um desequilíbrio social, distorcendo, ainda, os objetivos que a sociedade atribui ao ensino superior, bem como os investimentos para alunos que abandonam não são recuperados e podem ser uma significação da diminuição do desempenho acadêmico e o aumento desnecessário no número superior de alunos devido à repetência.

Portanto, a universalização do acesso aos serviços públicos foi uma conquista histórica e consolidada na CF/1988. Com o reconhecimento da universalização dos direitos sociais tornou-se possível pensar estratégias de implementação das políticas sociais públicas. Em relação às políticas públicas básicas, é pertinente evidenciar que estas diferem das políticas compensatórias no sentido em que enfrentam as causas dos processos de exclusão e a vulnerabilidade social e econômica. Além disso, são universais e democráticas, tendo como princípio o atendimento das necessidades humanas no desenvolvimento da emancipação humana.

O Estado e as instituições públicas, como administradores dos conflitos advindos das relações sociais da sociedade, para conter e manter a hegemonia da sociedade da classe dominante, não têm controle social de forma a garantir a aceitação da ordem do capital e de sua reprodução. A sociedade civil e a sociedade econômica são esferas que constituem a realidade social e estão dialeticamente articuladas, podendo entrar em conflito de interesses.

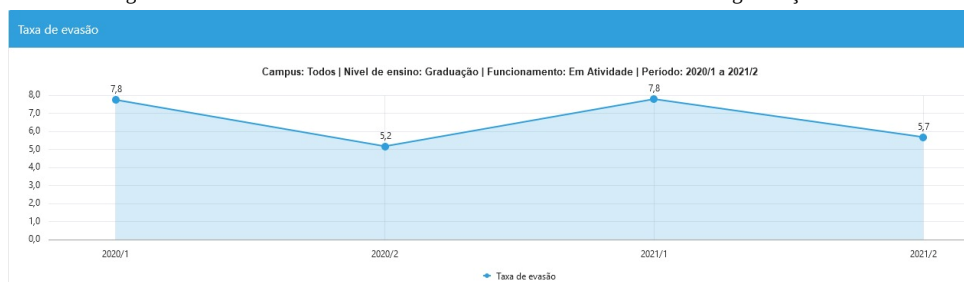
Por isso, no controle social das políticas públicas se faz necessário estabelecer quais são os agentes políticos e as estratégias para o fortalecimento dos atores sociais, fomentando mobilizações da sociedade civil através dos movimentos sociais, da representação não governamental, dos fóruns e dos conselhos de direitos. No entanto, no Brasil, o processo de efetivação de direitos foi e vem sendo dirigido de forma inversa. Uma conjuntura política social brasileira se estabeleceu por meio de uma cultura histórica patrimonialista que desconsiderou e ainda desconsidera a garantia social de direitos, como forma de proteção social e acesso à cidadania.

Nesse sentido, mesmo diante das adversidades e situações multifatoriais nos anos e semestres aqui analisados, percebe-se uma oscilação nas taxas de desistentes e evasão em relação ao número de estudantes ativos e ingressantes na instituição, conforme se observa na figura abaixo.

2022



Figura 5 - Dimensionamento da taxa de evasão na UTFPR nos cursos de graduação – 2020.1 a 2021.2.



Fonte: relatório Anual de Gestão Institucional (2020) – Disponível em < www.utfpr.edu.br >. Acesso, junho/2022.

Assim, os dados e a análise apontam que os movimentos de evasão estudantil, como resultado de múltiplos fatores, sejam eles individuais, institucionais e sociais, permitem compreender que a Instituição de Ensino Superior Público pode desempenhar papel fundamental na busca pela permanência estudantil. Esta política pública evidencia ações para atender as necessidades educacionais e de contingências dos indivíduos, muitos dos quais oriundos de camadas sociais mais vulneráveis ou de regiões menos desenvolvidas socioeconomicamente. Mesmo em condições de vulnerabilidade, muitos destes estudantes puderam conquistar o acesso ao ensino superior a partir dos movimentos de democratização de acesso ocorridos nas últimas décadas: programas como REUNI, SISU, as políticas afirmativas e o PNAES. No entanto, ingressar em um IES é apenas o primeiro passo para um acadêmico buscar sua formação profissional. Embora o caráter das instituições de ensino superior esteja voltado prioritariamente para o tripé ensino, pesquisa e extensão, isto requer, ainda, pensar nos sujeitos que nela se inserem. Ainda, mesmo que o campo da educação não seja o redutor da resolutividade das situações de vulnerabilidade e desigualdade na sociedade brasileira, enquanto política pública, é preciso estar atento às particularidades, aos aspectos macro e micro estruturais, bem como articular suas ações para além dos seus meios institucionais, numa prática educativa, coletiva e participativa junto com as demais políticas públicas.

3. Conclusão

Diante da análise e das múltiplas expressões econômicas, políticas e sociais, torna-se urgente o estabelecimento de estratégias na convergência de ações para a permanência dos acadêmicos, para além dos programas assistenciais. Assim, quando se fala em ações e estratégias, percebe-se a urgência da criação e implementação de um observatório estudantil visando à permanência dos acadêmicos da graduação na UTFPR. A proposição objetiva desenvolver uma base de dados e de análise quanto ao cenário de identificação, caracterização, sistematização das informações, planejamento, implementação, estratégias e avaliação das ações educacionais e interventivas.

É fato que as condições de acesso e permanência no ensino superior - sejam para os profissionais como para os acadêmicos – foram, e ainda são, impactadas pela pandemia de Covid-19. Porém, tal contexto não pode ser analisado de modo isolado, sem considerar as contrarreformas da educação superior no Brasil, uma vez que é indissociável das mudanças ocorridas na sociedade contemporânea. Consequentemente, as demandas institucionais e as respostas profissionais são perpassadas, transformando-se através do contexto econômico e político que acaba refletindo na política educacional.



Assim, a priorização do ensino superior no Brasil promoveu uma ruptura com práticas anteriormente adotadas pelo governo federal, especialmente ligadas ao acesso e permanência nas IFES. Essa ampliação possibilitou a destinação de mais recursos, mudanças curriculares, contratação de profissionais docentes e técnicos administrativos, além da implementação de programas de apoio e Assistência Estudantil nas IFES, especialmente após a publicação do decreto que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

Atualmente, obstáculos advindos de uma onda severa de retrocessos, contrarreformas e transformações que intensificam o processo de precarização das relações de trabalho, associado à constante ofensiva ultraconservadora, redesenha, no contexto das crises, os instrumentos políticos dos poderosos no sentido de obter hegemonia. Dessa forma, observa-se que, intervir sobre a realidade com vistas a transpor tais impasses, requer organização coletiva, resistência contra a instauração de projetos fascistas de governo, por meio das lutas democráticas e de defesa de direitos, já que a política de educação tem respondido mais às exigências dos organismos internacionais do que aos anseios dos estudantes por uma educação pública de qualidade e efetivada enquanto direito social.

Diante do exposto, compreende-se que a organização da sociedade e a conjuntura atual brasileira impõem limites à permanência estudantil, porém estes não são absolutos, uma vez que contém antagonismos e processos contra hegemônicos que precisam ser desvendados pelos profissionais da educação, constituindo-se, assim, como possibilidades de ações conscientes na direção social em favor dos interesses e do fortalecimento da comunidade acadêmica.

Portanto, fica evidenciado que a elaboração desta pesquisa possibilitou a compreensão dos movimentos de evasão como resultado de uma ampla gama de fatores individuais, institucionais e sociais, sendo que os resultados do estudo apontam que uma IES pública pode desempenhar papel fundamental na busca da redução da incidência deste fenômeno, adotando políticas e ações consistentes a partir do mapeamento e identificação de fatores que levam os acadêmicos a evadir dos cursos de graduação.

Referências

- Andifes; Umbruem; SESu; Mec. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Público. 1996. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf . Acesso em: 08 nov. 2020.
- Bardin, L. (2010). Análise de conteúdo. Edições 70 Brasil.
- Brasil. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil Ministério da Educação. (2020) Documento orientador para a superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
- Brasil. (2010). Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
- Jimenez Mora, M. (2021). Uma análise multinível dos determinantes da evasão universitária. Congressos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3362>
- O Fonaprace. (1996) V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) do IFES. Relatório Executivo. <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/index.php/documentos/perfil-socioeconomico/>.
- Oliveira, Romualdo Portela de. (2006) Estado e Política Educacional no Brasil: Desafios do Século XXI. Tese de Livre Docência. Departamento de Economia e Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Palacio Cardona, V., Lara Castañeda, A., & Mira Fernández, V. (2021). Um observatório para permanência de estudantes no ITM, Instituição Universitária. Congressos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3438>.

2022



UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. (2022) Deliberação nº 35/2017, de 18 de dezembro de 2017. Aprovando o Plano de Desenvolvimento instrucional (PDI) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, de 2018 a 2022. O COUNI.

Souza, R.C.; Costa, M.A.T.S. (2020) Monitoramento e avaliação da assistência ao estudante universitário: o caso do Programa de Residência Universitária da Universidade Federal Rural de Pernambuco. In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) pelo apoio a fim de possibilitar a participação no evento, especialmente à ASSAE - Assessoria para Assuntos Estudantis, da Reitoria da UTFPR.

2022



ABORDAJES SOBRE LAS POLÍTICAS CONDUCTENTES A DEMOCRATIZAR LAS UNIVERSIDADES.

María Alicia Barletta, Universidad Nacional del Litoral, barlettaali@gmail.com
Mariana Heredia, Universidad Nacional del Litoral, meriheredia@hotmail.com
Andrea Pacifico, Universidad Nacional del Litoral, andpacifico@yahoo.com.ar

Resumen

El objetivo de este trabajo es describir el estado de los conocimientos sobre las políticas conductentes a lograr equidad en el acceso, permanencia y graduación en las universidades, haciendo especial énfasis en los programas que tengan como objetivo disminuir el abandono. Llamamos a este tipo de políticas, políticas de inclusión. A tales efectos se realiza, en primer lugar, una revisión bibliográfica para encontrar las miradas teóricas que abordan la temática y en segunda instancia se realiza una revisión de los trabajos académicos que abordan como tema de análisis empírico la evaluación de impacto de programas vinculados a mejorar la retención y la graduación implementados por los gobiernos y por las instituciones educativas.

Como resultado de dicha revisión se encuentra que las principales miradas que brindan elementos para comprender el rol de la educación en la sociedad son: la sociología de la educación y la economía de la educación. A través de la teoría de la reproducción y de la teoría del capital humano, analizan si la educación contribuye a disminuir o reforzar las desigualdades sociales y los factores que provocan o inhiben el abandono de las trayectorias educativas.

En relación a la problemática y a estas teorías, surgen las políticas públicas puestas en marcha por los gobiernos y las instituciones educativas para mejorar los índices de retención y graduación en las universidades. Los programas que buscan disminuir diferencias económicas de partida, como lo son los programas de transferencias son una de las políticas más implementada. Sin embargo, son pocos los estudios que analizan directamente el impacto de estos programas sobre las trayectorias académicas en general y el impacto en el abandono en particular.

Palabras Clave: Economía de la Educación, Sociología de la Educación, Políticas de Inclusión, Evaluación de Impacto, Abandono

1. Introducción

Desde comienzo del siglo XXI, varios países de Latinoamérica, vienen conformando sus agendas de gobierno en materia de educación superior con políticas innovadoras denominadas democratizadoras y/o inclusivas (Chiroleu, 2009). La democratización está relacionada al acceso de los diferentes grupos sociales a la educación superior y no sólo a una población privilegiada.

Aunque en el último tiempo la cobertura en este nivel educativo en Latinoamérica se ha expandido, la mayoría de la matrícula universitaria corresponde a las clases medias y altas de la sociedad. Según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, en 2018, el



porcentaje de la población mayor a 20 años con nivel universitario completo, era en Argentina, el 5,7% en los niveles inferiores de ingresos y el 35,7% en los niveles de altos ingresos; en Brasil, estos porcentajes ascendían al 3,3% y 32,5%; mientras que en México en 2016, alcanzaban el 3,9% y 23,5% respectivamente. Plantear la democratización y la inclusión es preguntarse cómo hacer para que los grupos sociales menos favorecidos puedan acceder a la educación superior universitaria, no abandonen la misma y logren graduarse.

El objetivo del presente artículo es describir el estado de los conocimientos sobre las políticas conducentes a lograr equidad en el acceso, permanencia y graduación en las universidades, haciendo especial énfasis en los programas diseñados por los gobiernos y las universidades para evitar el abandono. En el primer apartado se presentan los objetivos y metodología, en el segundo los resultados encontrados de acuerdo a la búsqueda bibliográfica de las miradas teóricas y de los trabajos empíricos sobre evaluación de impacto, y por último se presentan las conclusiones.

2. Objetivos y metodología

El objetivo de este trabajo es describir el estado de los conocimientos sobre las políticas conducentes a lograr la inclusión en las universidades y de esta forma, disminuir el abandono. A tales efectos se realiza una revisión bibliográfica para encontrar las miradas teóricas que abordan la temática para lograr una clasificación de los enfoques o teorías que en mayor medida han estudiado la problemática. En segundo lugar se realiza una búsqueda de los trabajos académicos que evalúan los efectos de las políticas de inclusión.

Con estas búsquedas se pretenden identificar los factores que vinculan las teorías al abandono, las políticas públicas construidas a luz de estas miradas y los resultados que las mismas han tenido.

3. Resultados

Las principales miradas que brindan elementos para comprender el rol de la educación en la sociedad son: la sociología de la educación y la economía de la educación. A través de la teoría de la reproducción y de la teoría del capital humano, se analiza si la educación contribuye a disminuir o reforzar las desigualdades sociales y los factores que provocan o inhiben el abandono de las trayectorias educativas.

Respecto a las políticas construidas por los gobiernos y las universidades para mejorar la retención y la graduación, los programas que buscan disminuir diferencias económicas de partida, entre otros, los programas de transferencias se convierten en una de las políticas más implementada.

3.1 Miradas teóricas: la sociología y la economía de la educación

En la economía, el concepto de educación se arraigó con la teoría del capital humano. Esta teoría, postulada por Theodore Schultz en 1961 y Gary Becker tres años más tarde, estudia los efectos de la educación en el crecimiento económico. El capital humano se define como el stock de conocimientos, capacidades y talentos de los trabajadores. Es considerado un factor determinante del nivel de productividad y por lo tanto del nivel de ingresos percibidos por los individuos (Acemoglu y Autor,



2011). De acuerdo a esta teoría, las políticas que deben implementarse para los problemas de pobreza y desempleo están relacionadas con la mejora de los niveles educativos (aumento del capital humano).

Siguiendo a Dallorso (2014), la noción de “capital humano” expresa la idea de un *stock* inmaterial imputado a una persona que puede ser acumulado. La teoría del capital humano niega, así, el carácter colectivo del proceso de acumulación de conocimiento. Una de las primeras definiciones de capital humano desarrollada por Schultz propuso considerar a la educación como una inversión en el hombre y considerar sus consecuencias como una forma de capital.

Como señalan Bowles y Gintis (1983), el concepto de “capital humano” forma parte de la tendencia de la teoría neoclásica a alejarse del análisis de clases y establecer un análisis estrictamente individualista. En este marco, los estudiantes como agentes económicos racionales deciden, de acuerdo a los costos y oportunidades que le brindan las universidades, continuar o abandonar sus estudios.

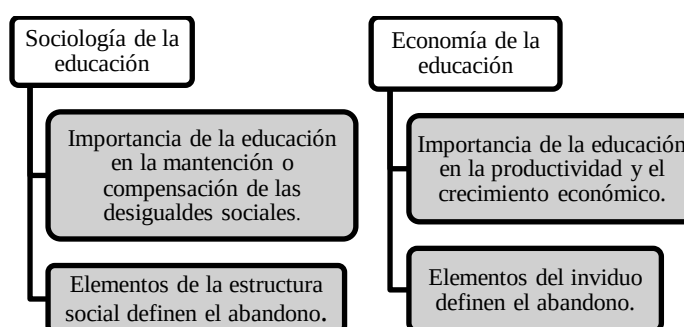
Por su parte, para la sociología, la cuestión de las desigualdades sociales y el papel de la educación en su mantención o compensación es un asunto clave (Brunner y Contreras, 2017). Bourdieu (1990) subraya la importancia de la socialización primaria (familiar y escolar) en la formación de las identidades de clase y ubica en este núcleo el mecanismo fundamental de reproducción de las desigualdades. Analiza la importancia del capital cultural y social del estudiante y su familia.

El argumento teórico más invocado en este sentido es el provisto por Bourdieu y Passeron (1964) sobre la Universidad de París, el cual se conoce como la teoría de la reproducción. En el mismo se muestra que existe una fuerte asociación entre las elecciones de los estudiantes entre distintas carreras universitarias y su capital social y cultural. Si las estructuras sociales vigentes hacen que la educación superior garantice que los quintiles de mayores ingresos disfruten de tasas de participación más altas que los quintiles de menores ingresos, a la larga, la educación superior contribuye a incrementar las inequidades socioeconómicas.

Por lo tanto, a diferencia de la economía, la sociología subraya la importancia de los elementos de la estructura social en el abandono universitario. El énfasis en este tipo de estudios se pone en las desigualdades sociales, culturales y simbólicas previas al ingreso a la universidad, y las relaciones de dominación y de desigualdad social (Santos Sharpe y Carli, 2016).

Para resumir y ver la diferencia entre ambas miradas se muestra en la Fig. 1 cómo la sociología y la economía abordan la importancia de la educación en la sociedad y los elementos que determinan el abandono.

Figura 1. La sociología y la economía de la educación.



Fuente: elaboración propia en base a la bibliografía consultada.



3.1 Las políticas de inclusión educativa

Lo más importante a observar desde las ciencias sociales en general y las políticas sociales en particular, es el problema central de la desigualdad en la educación superior, que va más allá del acceso. La bibliografía comparada en educación superior, generada sobre todo a partir de estudios sobre la expansión universitaria en Europa y Estados Unidos, ha mostrado reiteradamente que la masificación de este nivel (la ampliación de oportunidades de acceso) no implica necesariamente una reducción de las desigualdades en el curso de vida de las personas, en términos de clase social, género, origen territorial y etnolingüístico, respecto a los grupos tradicionales de estudiantes, en particular en cuanto a la permanencia y graduación (Erikson y Jonsson, 1996; Erikson y Goldthorpe, 2002).

Como respuesta a este problema surgen las diversas estrategias institucionales y las políticas públicas puestas en marcha por los gobiernos para mejorar los índices de retención y graduación en la educación superior.

La noción de inclusión en la educación superior y especialmente en las universidades toma como punto de partida el reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. En el ámbito educativo, supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales (Chiroleu, 2009).

En este sentido, los programas que buscan disminuir diferencias económicas de partida, como lo son los programas de transferencias son una de las políticas más implementada. Sin embargo, son pocos los estudios que analizan directamente el impacto de estos programas sobre las trayectorias educativas. Los trabajos encontrados evalúan a través de métodos econométricos o análisis descriptivos-comparativos cómo los mismos han impactado en aspectos como el desempeño académico, la equidad en el acceso, la tasa de abandono, entre otros.

Las políticas de transferencias tienen como objeto modificar elementos extrínsecos de la estructura de oportunidades de los estudiantes. Específicamente su objetivo es reducir los costos que conlleva la decisión de estudiar y cuyo principal instrumento, para modificar esa estructura, es una transferencia.

A continuación, en la Tabla 1, se expone un resumen de los trabajos encontrados y se especifica si, a través del análisis de impacto, muestran una reducción o no del abandono.

La clasificación es la siguiente:

Posible reducción del abandono: aquellos trabajos que no mencionan específicamente el impacto sobre el abandono pero trabajan sobre variables que influyen en el mismo.

Reducción del abandono: aquellos trabajos que mencionan específicamente el impacto sobre el abandono y una reducción en el mismo.

Sin efecto significativo sobre el abandono: aquellos trabajos que no encuentran un impacto significativo de la política sobre el abandono.

2022



Tabla 1. Efectos sobre el abandono

Efectos sobre el abandono	Bibliografía	Síntesis	Método	Resultados
Reducción del abandono	Mediavilla (2013)	Impacto de las becas sobre la probabilidad de finalizar con éxito el nivel secundario postobligatorio en España en el caso de diferentes subgrupos poblacionales.	<i>Propensit y Score Matching</i>	Las becas incrementan en más del 20% las posibilidades de finalizar con éxito el nivel secundario postobligatorio con la edad teórica de finalización y además muestran la presencia de efectos diferenciales en el impacto de la política según algunas características propias del individuo, de sus progenitores y del hogar donde habita el mismo.
	Oloriz, Fernandez y Amado (2015)	Impacto del programa de becas de la Universidad Nacional de Luján en la disminución del abandono.	Análisis cuantitativo-descriptivo	Observan una menor tasa de abandono en los estudiantes que participan del programa de becas.
	Dynarski (2005)	Impacto que tienen las becas sobre la permanencia en el sistema educativo y la obtención del título. Estudio para Estados Unidos.	Datos de panel y técnicas econométricas..	Sus resultados indican que asistir a universidades con políticas de becas aumenta entre el 5% y 11% la probabilidad de continuar los estudios universitarios.
	Bettinger (2004)	Impacto de las Becas Federales Bell en Estados Unidos sobre la persistencia en los estudios de los individuos beneficiados.	Utiliza datos de panel y regresiones discontinuas.	Concluye que el recibir una beca reduce las probabilidades de abandonar los estudios post secundarios y que existe una correlación positiva entre las ayudas financieras basadas en las necesidades y la culminación de los estudios de dichas personas.
Posible reducción del abandono	Bertinat y Suárez (2015)	Impacto de las políticas de becas del Fondo de Solidaridad en Uruguay.	<i>Propensit y Score Matching</i>	Las becas producen efectos positivos en el desempeño académico de los estudiantes dentro del período 2007-2011. La probabilidad de recibir una beca aumenta para estudiantes mujeres y para aquellas personas que residen o provienen del interior. La probabilidad de obtener la beca disminuye de acuerdo a la edad, pero aumenta cuanto más vulnerable es la situación socioeconómica del estudiante.

2022



Efectos sobre el abandono	Bibliografía	Síntesis	Método	Resultados
	Berlanga et al. (2013)	Impacto en el rendimiento de las becas salario en la Universidad de Barcelona.	estudio ex post facto de carácter descriptivo o-comparativo	Los estudiantes con beca se matriculan y presentan, en promedio, un mayor número de asignaturas con la finalidad de cubrir los requisitos académicos para la renovación de la beca pero los resultados que obtienen son inferiores al resto de los estudiantes no becados.
	Oviedo et al. (2017)	Efecto diferencial del programa Beca 18 promovido por el gobierno peruano en el rendimiento académico de los beneficiarios y no beneficiarios durante los estudios de una carrera universitaria.	Empírico cuantitativo	Un alto porcentaje de los becados (99.5%) logra aprobar el semestre académico; además, se constata que estos estudiantes alcanzan promedios de calificaciones superiores a los estudiantes no becarios.
Sin efecto significativo sobre el abandono	Dooley et al. (2013)	Efectos generados por las becas en dos universidades para los períodos 1994-2004 y 1999-2006, en Canadá.	Método de regresión simple.	El impacto de las becas sobre el desempeño académico de los estudiantes es relativamente acotado, tanto para estudiantes provenientes de hogares de bajo recursos como para estudiantes en mejores condiciones socioeconómicas.
	López y Dosetti (2016)	Importancia del Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal en México.	Metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) a través de encuestas y grupos focales.	Existen efectos diferenciados de la beca en poblaciones de estratos diferentes, ya que en aquellas caracterizadas por la exclusión social, la beca parece tener un efecto marginal en cuanto a la permanencia, mientras que en la población con menor riesgo de abandono, la beca es un importante reforzador de la permanencia.

Fuente: elaboración propia en base a la bibliografía consultada.

Detrás de los programas de transferencia se puede evidenciar por un lado la teoría del capital humano al intentar absorber el costo de oportunidad que conlleva la decisión de estudiar, evidenciando que las familias de bajos ingresos no podrían realizar la inversión en educación necesaria. Por otro lado,



son programas que también presuponen que la estructura social influye en las trayectorias académicas y ven que aquellos estudiantes con niveles más bajos de ingresos tienen una mayor vulnerabilidad en sus trayectorias educativas. Es decir, los programas de transferencias pueden ser vistos desde la economía pero también desde la sociología de la educación.

Los estudios que muestran una reducción del abandono a través de un análisis cuantitativo con técnicas econométricas son realizados para Europa o Estados Unidos. El trabajo encontrado para Argentina es de carácter descriptivo y no utiliza un método de evaluación de impacto. Aquí se encuentra una vacancia en las investigaciones empíricas a nivel nacional.

Con respecto a los estudios que no encuentran un impacto significativo sobre el abandono, se ve un análisis expreso sobre la población de bajos recursos, es decir, las becas no son suficientes para que aquellos estudiantes caracterizados por la exclusión social continúen con sus estudios. Se puede inferir que las becas tienen un efecto distinto de acuerdo al grado de vulnerabilidad con el cual los estudiantes ingresan en la universidad. En aquellos estudiantes con un alto grado de vulnerabilidad las becas no tienen un impacto significativo, pero en aquellos en los cuales este grado de vulnerabilidad no es tan elevado se convierten en un importante reforzador de la permanencia.

Los estudios clasificados como con posible efecto sobre el abandono, muestran que los estudiantes becados tienen un mejor desempeño académico que los estudiantes no becados. Estos estudios marcan la relación existente entre las becas y los requisitos académicos que las mismas conllevan.

4. Conclusiones

La sociología de la educación y la economía de la educación, a través de la teoría de la reproducción y de la teoría del capital humano, brindan elementos teóricos para comprender el rol de la educación en la sociedad, su contribución a disminuir o reforzar las desigualdades sociales y los factores que provocan o inhiben el abandono de las trayectorias educativas.

La sociología, al momento de mirar las causas que ocasionan el abandono, pone el foco en los elementos de la estructura social y la economía en elementos racionales del individuo. Estos elementos se complementan al analizar aquella política que ha sido y es implementada por la mayor cantidad de gobiernos y universidades, como son los programas de transferencias.

Si bien la bibliografía es extensa en términos teóricos y conceptuales, hay escasa evidencia empírica en el impacto de las políticas de transferencias. Los trabajos encontrados muestran, en su mayoría, que los programas de becas reducen la probabilidad de abandono y mejoran el desempeño académico. Sin embargo, hay estudios que revelan que estos programas, en casos de estudiantes con gran vulnerabilidad social, no tienen un efecto significativo en el abandono. Se resalta en este sentido que en Argentina no se ha realizado ningún estudio con técnicas econométricas de evaluación de impacto de este tipo de programas, por esta razón, la propuesta para continuar con esta investigación es evaluar el impacto del programa de becas de estudio de la Universidad Nacional del Litoral. Se espera analizar cuál ha sido el verdadero efecto de este tipo de políticas en la equidad educativa, teniendo en cuenta que si bien en las últimas décadas se ha producido una masificación en el acceso a las universidades, aún el fenómeno del abandono aparece con mucha fuerza, principalmente en los primeros años de las carreras universitarias.



Este estudio, de orden teórico, permite clarificar las causas del abandono y los efectos de las políticas diseñadas para evitar el mismo. Es imprescindible estudiar la teoría desarrollada para diseñar políticas que solucionen la problemática, pero también es necesario analizar el impacto de las mismas para proponer mejoras concretas.

Referencias

- Acemoglu, D., y Autor, D. (2011). Skills, tasks and technologies: Implications for employment and earnings. *Handbook of labor economics*, 4, 1043-1171.
- Becker G. (1983). El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación. Madrid Alianza.
- Bettinger, E. (2004). How financial aid affects persistence. *College choices: The economics of where to go, when to go, and how to pay for it*, 207-238.
- Berlanga, V., Figuera, P. y Pons, E. Incidencia de la beca salario: impacto, perfil y rendimiento de los estudiantes. *RELIEVE - E- Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*, 19(2). <http://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/2654>
- Bertinat, J. y Suárez, M. (2015). Evaluación de impacto de la política de becas del Fondo de Solidaridad en Uruguay. *XXX Jornadas Anuales de Economía*.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2003). *Herederos*. Siglo.
- Bowles y Gintis (1983). La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. *Educación y sociedad*, 2, 7-23.
- Brunner, J. J., y Contreras, F. G. (2017). Vulnerabilidad educacional en América Latina: Una aproximación desde la sociología de la educación con foco en la educación temprana. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 84, 12-37.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141-166.
- Dallorso (2014). La Teoría del Capital Humano y el Enfoque de Capacidades como Fundamentos Teóricos de las Transferencias Monetarias Condicionadas. *Rethinking Development and Inequality*, 3, 43-67.
- Dooley, M. D., Payne, A. A., y Robb, A. L. (2013). The impact of scholarships and bursaries on persistence and academic success in university. *Higher Education Quality Council of Ontario*.
- Dynarski, S. (2005). *Finishing college: The role of schooling costs in degree attainment*. Working paper, Harvard University.
- Erikson, R., y Goldthorpe, J. H. (2002). Intergenerational inequality: A sociological perspective. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 31-44.
- Erikson, R., y Jonsson, J. (1996). *Can education be equalized?: The Swedish case in comparative perspective*. Westview Press.
- Mediavilla, M. (2013). Heterogeneidad en el impacto de la política de becas en la escolaridad secundaria postobligatoria en España: un análisis por subgrupos poblacionales. *Estudios de economía*, 40(1), 97-120.
- Oloriz, M. G., Fernández, J. M., y Rodríguez, R. (2015). Impacto del programa de becas de la Universidad Nacional de Luján en la disminución del abandono. *Congreso CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1726>.
- Santos Sharpe, A., y Carli, S. (2016). Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios: teorías, perspectivas y nuevos abordajes. *Revista Argentina de Educación Superior*, (13), 6-31.
- Rawls, J., (1971). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosanvallón, P. (1995). *La nueva cuestión social: repensar el Estado providencia*. Ediciones Manantial.

2022



ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS PARA UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL

Runa Wargas, UNICAMP, brunama@unicamp.br
Marilda Aparecida Dantas Graciola, UNICAMP, marildag@unicamp.br
Adriane Martins Soares Pelissoni, UNICAMP, adrianep@unicamp.br
Simone Caixeta de Andrade, UNICAMP, scaixeta@unicamp.br
Mariana Freitas Nery, UNICAMP, marinery@unicamp.br

Resumo.

Desde 2005, tendo como foco a democratização do acesso ao ensino superior, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) criou uma política de inclusão, com sistema de atribuição de bonificação nos resultados do vestibular para estudantes pretos, pardos e indígenas, além dos estudantes egressos das escolas públicas. Mais recentemente, em 2019, a Universidade ampliou o programa de inclusão, estabelecendo outras políticas de ingresso: cotas étnico-raciais, vestibular para indígenas, vagas para estudantes medalhistas em olimpíadas de conhecimento, além das vagas reservadas para a seleção pelas notas do ENEM. O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir os impactos das políticas de inclusão de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira do Estado de São Paulo, no programa de permanência estudantil da instituição. O método da pesquisa consiste em uma análise documental de deliberações, anuários estatísticos e relatórios de gestão da IES. A universidade conta com vários tipos de apoios que compõem a política de permanência estudantil da instituição: que engloba apoio econômico, social, educacional, alojamento estudantil e o serviço de apoio à saúde mental dos estudantes. No órgão central de permanência, algumas iniciativas foram desenvolvidas nos últimos anos, com o intuito de aprimorar a política de permanência para o novo perfil de ingressantes da IES como o programa de mentoria entre pares estabelecido no ano de 2020, a criação de um congresso interno para apresentação dos projetos atrelados às bolsas sociais, qualificação das equipes de atendimento em temáticas como Direitos Humanos, Mediação, Racismo, criação e divulgação de um guia sobre promoção do bem-estar, atividades de recepção aos ingressantes. Percebe-se cada vez mais a heterogeneidade dos estudantes na universidade, o que demanda diferentes iniciativas da instituição para fortalecer o acesso e a permanência estudantil, por diferentes vias, que possam promover, não somente, as questões financeiras/materiais, mas também a permanência pedagógica e simbólica. Reconhecidos os esforços nessa direção, alguns desafios para o aprimoramento dos trabalhos se desenham, tais como: avaliações longitudinais das políticas de permanência, para se compreender os impactos de curto, médio e longo prazo e maior investimento em recursos materiais e humanos.

Palavras-chave: Ensino Superior, Inclusão, Permanência, Gestão, Recursos.



1. Introdução

As políticas de inclusão realizadas pelo Estado brasileiro, ao longo dos anos 2000, modificaram o perfil dos ingressantes no ensino superior e levaram a um aumento na inserção dos jovens de renda mais baixa ao ensino superior (Ristoff, 2014). Nas universidades públicas brasileiras, isso ocorreu pela expansão do número de vagas no ensino superior e pelo estabelecimento de cotas raciais e programas de inclusão para alunos egressos de escolas públicas (Heringer, 2018). A Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), divulgou a V Pesquisa Nacional do Perfil dos Estudantes das Universidades Públicas Federais, realizada em março de 2018, tendo como resultados:

A pesquisa revela que 70% dos graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) possuem renda per capita de um salário mínimo e meio. No Norte do país, o número chega a 80% e, no Estado do Pará, o número é de 88%. Estudantes oriundos de escolas públicas alcançam 65% dos componentes das Universidades Federais, no Pará o total é de 70%. Houve também um crescimento da população do gênero feminino nas universidades e alunos pretos e pardos já compõem a maioria dos matriculados (ANDIFES, 2019, s.p).

A instituição foco desta pesquisa é a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), uma Instituição Pública Estadual no interior do Estado de São Paulo, com mais de 50 anos de fundação e que em 2019, possuía em seu corpo discente em torno de 20 mil estudantes de graduação e 17 mil de pós-graduação, totalizando mais de 37 mil estudantes. A UNICAMP iniciou o processo de inclusão em sua política de ingresso em 2005, com a criação de um programa de atribuição de bonificação nos resultados do vestibular para estudantes pretos, pardos, indígenas e egressos de escolas públicas. Como resultado, em 2019, a instituição alcançou o percentual de 60% de ingressantes provenientes dessas políticas de acesso, sendo 48% egressos de escolas públicas e 35,1% pretos e pardos, configurando-se o maior percentual da série histórica da universidade.

No contexto de uma maior inclusão de estudantes provenientes das camadas populares da sociedade, as políticas de permanência desenham-se como pilar basilar para que as políticas de inclusão logrem êxito em seu objetivo da formação dos estudantes e para evitar que os mesmos abandonem os cursos e a instituição. Em 2022, a IES reservou de seu orçamento o montante de 101.4 milhões de reais (AEPLAN, 2022) para o programa de permanência, que engloba recursos materiais como um conjunto de residências estudantis, situada próximo ao maior campus da IES, além de auxílios financeiros, apoio psicológico e psiquiátrico e mais recentemente, um programa de mentoria (institucionalizado em 2020).

Assim, o objetivo deste trabalho é discutir os reflexos destas modificações nas políticas de acesso à instituição e seus impactos para a política de permanência estudantil a partir de uma análise documental dos dados disponíveis em deliberações internas, relatórios de gestão e anuários estatísticos da IES.

2. Políticas de acesso

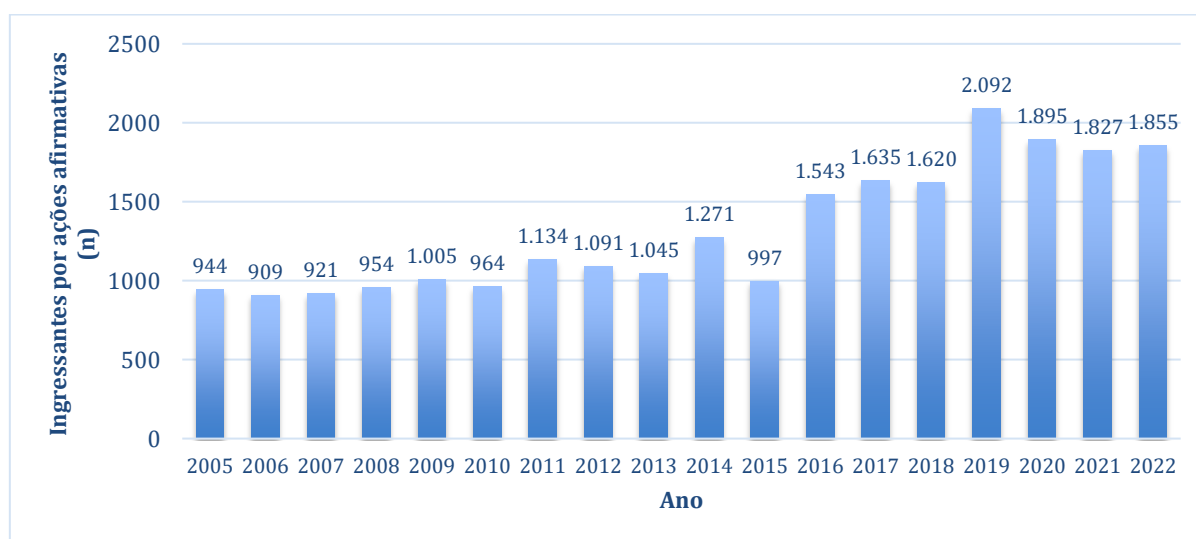
A primeira política de ação afirmativa da instituição foi implementada em 2005, o programa, pioneiro na universidade, baseava-se em uma bonificação para estudantes provenientes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, contudo, sem reserva de vagas. O objetivo do programa foi estimular que estes grupos ingressassem na instituição, a partir da adição de pontos à nota final do vestibular. Na

2022



primeira seleção com a política vigente, o percentual de ingressantes de escolas públicas passou de 28% para 34% do total de matriculados. O programa passou por duas modificações importantes em sua configuração em 2014, com um primeiro aumento da bonificação e em 2016, com um novo incremento da bonificação e a aplicação dessa nas duas fases do vestibular. Apesar da bonificação, o percentual de ingressantes provenientes da escola pública aumentou de forma tímida entre 2005 e 2013, permanecendo em média 31%. Em 2014, com a primeira modificação, alcançou o percentual de 36,9%, retornando no ano seguinte, entretanto, ao patamar de 30,2%.

Gráfico 1: Estudantes matriculados (2005-2022) que ingressaram pelos programas de inclusão IES pública⁵⁶



Fonte: elaboração própria dos autores. Dados disponíveis Comvest (2022)

A segunda política de inclusão estabelecida na IES, no ano de 2010, foi um programa de formação de dois anos, destinado aos estudantes provenientes das escolas públicas da cidade em que a IES se localiza e foram selecionados os estudantes com o melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de cada escola. No período de 2 anos, os estudantes realizam um curso de formação em disciplinas gerais e, ao final do período, de acordo com o desempenho no curso, selecionam uma vaga nos cursos de graduação. A primeira turma ingressou em 2011, com 120 vagas, número anual mantido até o ano de 2022.

Em 2019, a política de inclusão da IES foi modificada com: a inclusão da reserva de um percentual das vagas para pretos e pardos, o ingresso específico para indígenas, além da modificação na política de 2004, com a continuação da bonificação, mas com uma estratificação diferente para estudantes que realizaram toda a educação básica em escola pública e para aqueles que realizaram apenas parcialmente. Outras modalidades de inclusão foram incluídas, como a utilização da nota do ENEM para uma parcela das vagas e a disponibilização de vagas para medalhistas de olimpíadas de

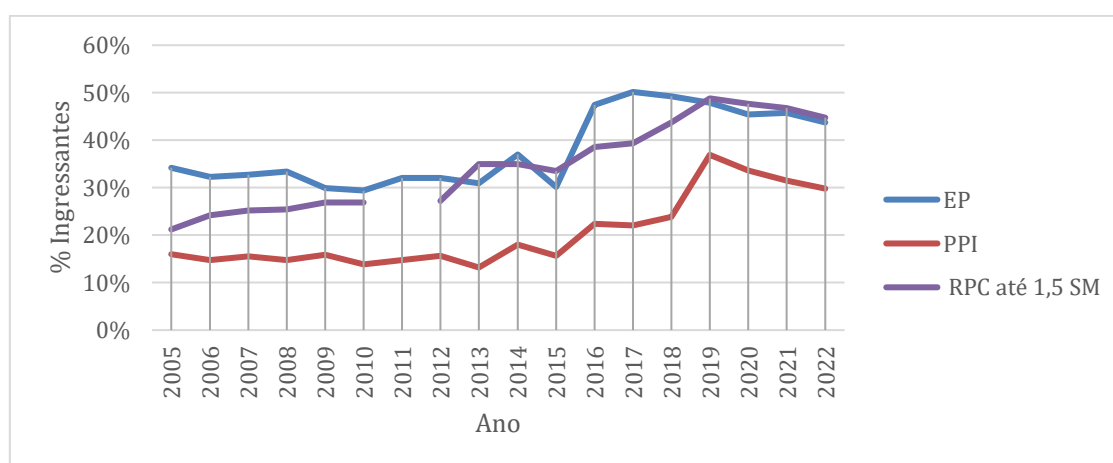
⁵⁶ O número de vagas oferecidas no vestibular 2005 da IES foi de 2830 vagas, em 2009, aumentou-se para 3310 e para o vestibular 2022, o número de vagas ofertadas foi de 3237 (Comvest, 2022).



conhecimento. Em 2019, o perfil dos ingressantes no quesito cor/raça/etnia foi: pardos (27,5%), pretos (7,6%) e indígenas (2,1%), totalizando 37,2%, Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) e configurando o maior percentual da série histórica da IES.

Com relação ao quesito da renda per capita familiar dos ingressantes da IES, em 2005, 21,5% dos matriculados possuía renda per capita até 1,5 salários mínimos, no ano de 2014, primeira modificação do PAAIS, o percentual chega a 35% e em 2019, atingi 48,8% dos matriculados. Uma alteração importante no perfil socioeconômico dos estudantes que demonstra a necessidade de políticas de permanência que suportem as questões de ordem econômica para um novo perfil de ingressantes.

Gráfico 2: Perfil Estudantes matriculados (2005-2022): Escola Pública (EP), Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) e Renda per capita (RPC) até 1,5 SM



Fonte: elaboração própria dos autores, Dados disponíveis Comvest (2022)

3. O ingresso no Ensino Superior e as Políticas Institucionais de Permanência Estudantil

O ingresso no ensino superior é um divisor de águas para os estudantes, pois inaugura uma fase crucial na trajetória educacional e de desenvolvimento. Diversos autores (Fior, 2003; Almeida e Soares, 2004; Teixeira et.al, 2008; Laya, 2011, Soares e.al., 2014). apontam os grandes desafios de adaptação nesta fase de transição entre o ensino médio e a integração ao ensino superior, Almeida e Soares (2004) destacam que, neste processo de transição para o ensino superior existem quatro grandes campos de desenvolvimento do estudante em sua integração à universidade: domínio pessoal, acadêmico, social e vocacional.

No campo pessoal, a própria transição da adolescência para a idade adulta e a busca pela autonomia pessoal são os desafios, pois em muitos casos, o estudante está deixando de conviver com os pais diariamente e indo morar sozinho em outra cidade, o que para alguns estudantes traz um sentimento de liberdade, para outros gera angústias, desconforto e sentimento de ausência da família (Almeida e Soares, 2004). No âmbito acadêmico, a adaptação ao novo formato de ensino e às novas exigências acadêmicas demandam mais autonomia na busca pelo conhecimento, no gerenciamento do tempo, além da própria adaptação à dinâmica das atividades na universidade, muito diferente do sistema educacional que os estudantes estavam acostumados no ensino médio e fundamental. No âmbito social, demanda-se a construção de um novo grupo social, uma nova rede de amigos, muito



importante para o suporte na integração e caminhada no ensino superior. Finalmente, no campo vocacional, as escolhas ao longo do curso encaminham para a definição dos caminhos profissionais (Almeida e Soares, 2004).

As políticas institucionais para a permanência estudantil apresentam-se como instrumento para auxiliar o processo de adaptação dos estudantes à IES, em especial, no contexto de expansão da inclusão de estudantes com um perfil socioeconômico mais vulnerável. Desta forma, emerge a questão da permanência estudantil em suas várias dimensões. Em decorrência dessas várias dimensões, a permanência está delineada como um conjunto de políticas que envolvem apoios, tanto de ordem econômica (moradia, alimentação, transporte, outros apoios financeiros), como acadêmica (apoio pedagógico, psicológico e psiquiátrico, acessibilidade) (Heringer, 2018).

De acordo com Heringer (2020, p.1) a permanência possui uma “multidimensionalidade, pois engloba fatores não apenas materiais, mas também culturais, simbólicos e psicológicos”. Desta maneira, atender somente o pilar econômico das necessidades dos estudantes provenientes de contextos familiares vulneráveis, pode não garantir a integração do estudante ao ambiente acadêmico em sua integralidade. Assim, promover um ambiente acadêmico propício para que o estudante possa participar de uma série de atividades que promovam seu desenvolvimento pessoal e profissional, como atividades de iniciação científica, extensão e iniciação à docência, auxiliam o processo de permanência na universidade.

Nesse sentido, a busca por uma política de permanência estudantil que consiga abranger todos esses pilares são ponto crucial para manter os estudantes na instituição e proporcionar sua integração nos diversos campos para que o mesmo conclua o curso superior.

A estrutura e os programas que compõem a Permanência da IES

A Unicamp conta com vários órgãos que compõem a política de permanência estudantil da instituição, sendo que o órgão central de apoio, criado nos anos 1970, está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação. Este órgão promove o serviço de apoio aos estudantes, que engloba apoio econômico, social, educacional, alojamento estudantil e o serviço de apoio à saúde mental dos estudantes. Os demais órgãos que compõem os apoios oferecidos aos estudantes são: os restaurantes universitários, centro de saúde com atendimentos médico e odontológico e as unidades educacionais que atendem aos filhos(as) de estudantes.

As políticas de permanência da IES estão disponíveis a todos os estudantes da instituição, no entanto, o foco dos apoios financeiros está em atender aos estudantes com renda per capita de até 1,5 salários mínimos. Anualmente, é realizado um processo seletivo socioeconômico que avalia a situação financeira dos estudantes e atribui os benefícios de acordo com seu índice de vulnerabilidade. No ano de 2013, o programa de permanência da IES atendeu 1900 estudantes com as bolsas sociais, em 2021, assistiu 3700 estudantes. E com o total de auxílios destinados a todas as modalidades de bolsas (englobando sociais e acadêmicas) atendeu 4700 estudantes.

Os valores de bolsas oferecidos pela IES proporcionam combinações de apoio como: auxílio social, alimentação, transporte e auxílio moradia. De acordo com o orçamento da instituição, os recursos investidos em permanência estudantil, que englobam as bolsas, auxílios, gastos com restaurantes universitários, creches, moradia e órgãos de permanência, em 2013 totalizava 42.6 milhões de reais e em 2022, alcançou o patamar de 101.4 milhões de reais. Dentro deste montante, o programa de



bolsas representou em 2021 45.6 milhões, ou seja, quase 50%, do montante anual. Um crescimento nominal importante na parcela destinada à permanência estudantil, no período que configurou um balizamento da política de inclusão e permanência da IES.

No órgão central de permanência, algumas iniciativas foram desenvolvidas nos últimos anos, com o intuito de aprimorar a política de permanência para o novo perfil de ingressantes da IES: programa de mentoria entre pares estabelecido no ano de 2020, a criação de um congresso interno para apresentação dos projetos atrelados às bolsas sociais, qualificação das equipes de atendimento em temáticas como direitos humanos, mediação, racismo, criação e divulgação de um guia sobre promoção do bem-estar, e atividades de recepção dos calouros.

Como destaque para as iniciativas promovidas desde 2019, o programa de mentoria (2020) foi idealizado com o objetivo de favorecer a integração e a boa convivência na Universidade, bem como contribuir para a adaptação acadêmica dos(as) ingressantes no contexto universitário. A partir da formação de mentores (estudantes veteranos) e tutores (professores) para atuar no processo de facilitação do processo de integração destes à universidade, promovendo acesso às informações da vida acadêmica e esclarecimento de dúvidas.

E o congresso de Congressos de Projetos de Apoio à Permanência de Estudantes de Graduação da Unicamp (PAPE-G) (2018), reúne anualmente os estudantes de graduação contemplados com as bolsas de permanência para apresentação dos trabalhos desenvolvidos no âmbito de seus projetos. Em 2022, o evento realiza sua quinta edição e tem contribuído para a discussão sobre a permanência estudantil na Universidade e proporcionar a integração dos estudantes.

4. Considerações finais

A política de permanência da instituição em toda a sua extensão buscou nos últimos anos aprimorar seus mecanismos para o suporte material, tendo em vista a mudança no perfil socioeconômico dos ingressantes. Do ponto de vista da integração do estudante com a vida acadêmica, iniciativas importantes foram desenvolvidas no período, tais como o programa de mentoria e o congresso interno de projetos atrelados às bolsas sociais. Embora tenham havido avanços na diversidade de apoios, ainda permanecem desafios para o aprimoramento dos trabalhos que se desenham. Neste sentido, sugere-se outras iniciativas importantes, tais como: avaliações longitudinais das políticas de permanência, para se compreender os impactos de curto, médio e longo prazo e maior investimento em recursos materiais e humanos.

Referências

- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários : sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Cabral Editora e Livraria Universitária.
- ANDIFES, Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2018). V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES. Recuperado de <<https://www.andifes.org.br/?p=79639>> . Acesso em: 10 ago. 2021.
- Fior, C. A. (2003). Contribuições das atividades não obrigatórias na formação do universitário.
- 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.

2022



Laya, Marisol. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. Perfiles educativos, 33(spe), 102-114. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es

Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 19(3), 723–747. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772014000300010>.

Soares, Adriana Benevides et al. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. Psico-USF, Itatiba, v. 19, n. 1, p. 49-60, Apr. 2014. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000100006&lng=en&nrm=iso.

Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. Psicologia Escolar e Educacional, 12(1), 185–202. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572008000100013>

Unicamp. Universidade Estadual de Campinas. (2022) Comissão Permanente para o Vestibular (Comvest). Recuperado de: <https://www.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/estatisticas-sociais/perfil-socioeconomico/perfil-socioeconomico-geral/>

(2022). Assessoria de Economia e Planejamento (AEPLAN). Proposta de Distribuição Orçamentária. 2022. Recuperado de: https://www.aeplan.unicamp.br/proposta_orcamentaria/unicamp/pdo_unicamp_2022.pdf

Agradecimentos

Este trabalho contou com apoio e financiamento da Escola de educação corporativa da Unicamp (Educorp), Pró-reitoria de graduação (PRG) da Unicamp e do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) - Unicamp

2022



AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DURANTE A PANDEMIA: FORTELECIMENTO DE VÍNCULOS A PARTIR DE RODAS DE CONVERSAS VIRTUAIS

*Thiane Cristina Bavaresco, Universidade Tecnológica Federal do
Paraná, thianebavaresco@utfpr.edu.br*

*Ivana Aparecida Weissbach Moreira, Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
ivana@utfpr.edu.br*

*Eliane Terezinha Farias Domingues, Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
farias@utfpr.edu.br*

*Vilmar da Silva, Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
vilmarsilva@utfpr.edu.br*

Resumo.

O objetivo desta produção é refletir sobre as representações sociais e as estratégias de manutenção de vínculos e permanência estudantil a partir do espaço de discussão proporcionado pela realização de rodas de conversas virtuais durante a pandemia da Covid-19 com os estudantes e servidores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. A suspensão das atividades presenciais na UTFPR, determinada a partir de março de 2020 devido a pandemia, trouxe uma demanda por ações de readequação das atividades desenvolvidas com e para a comunidade acadêmica. Entre as ações, estão as atividades de Assistência Estudantil que visam garantir atendimentos e acompanhamentos sociais, pedagógicos e psicológicos aos estudantes que contribuam para a permanência e conclusão nos cursos. Neste mesmo sentido, o atendimento aos universitários passou, de forma abrupta, por transformações que se fizeram necessárias, com adaptações e ações diferenciadas diante das atividades remotas e o uso das tecnologias. Como estratégia de ação, a equipe multiprofissional do Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE), estabeleceu a sistematização de algumas temáticas de forma a manter a qualidade dos serviços prestados no atendimento às necessidades dos acadêmicos no que se refere à vida acadêmica, o aprendizado com a nova metodologia de ensino – remoto – e as questões psicopedagógicas e de Assistência Estudantil. Dentre as atividades planejadas, foram oportunizados momentos de discussão de temas atinentes ao momento pandêmico com o intuito principal de manutenção do vínculo acadêmico e a permanência na instituição. De natureza qualitativa, com base no método de análise de conteúdo, a partir de Bardin (2011) tornou-se possível observar que as temáticas, bem como as discussões e a participação da comunidade acadêmica, converteram-se em uma das estratégias de fortalecimento do sentimento de pertencimento institucional e permanência dos acadêmicos. Assim, para a análise do conteúdo foram seguidas as três etapas apontadas por Bardin: pré-análise – na qual foram escolhidas as temáticas e materiais que subsidiaram as discussões; exploração do material – que compreendeu a escolha das unidades e o recorte da análise; o tratamento dos resultados: inferência e a interpretação – baseou-se na participação efetiva, contribuição e vínculo com os sujeitos levando a inferência de que a estratégia como o “Café com Debate”, durante a necessidade de isolamento social devido a pandemia da Covid-19, mostrou-se uma estratégia profícua para a



permanência estudantil. Observa-se que aos fatores de ordem externa às instituições, apesar de não estarem sob o controle direto destas, é esperado que elas assumam uma conduta ativa no sentido de propiciar a redução da influência destes fatores em relação à permanência dos acadêmicos. Ações neste sentido decorrem principalmente do planejamento e implementação institucional que favoreça a criação de espaços que articulem o ensino e a formação acadêmica de modo que a universidade desenvolva políticas para o enfrentamento da desistência e consolide ações de permanência estudantil, a fim de reduzir os índices de evasão acadêmica.

Palavras-chave: Educação Superior, Assistência Estudantil e Permanência, Rodas de Conversa, Pandemia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

1. Introdução

A pandemia de Covid-19 afetou o mundo inteiro e requereu novas estratégias para enfrentar as desigualdades entre estudantes, visando o acesso, permanência e manutenção dos vínculos destes com as instituições de ensino, visto que o ambiente acadêmico representa um espaço para além da aquisição e transmissão de conhecimentos, é lugar de construção, inserção social, e até mesmo de saúde mental e refúgio para situações de vulnerabilidade.

Assim sendo, no contexto universitário brasileiro, com a suspensão das aulas devido à necessidade de isolamento social, houve alterações significativas na rotina das Instituições de Ensino Superior (IES). Dentre as medidas impostas para controle da disseminação do vírus, houve o fechamento dos campi universitários em todo o país; com a suspensão das aulas e de atendimentos presenciais e a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que alterou a forma de organização na educação superior, submetendo seu funcionamento à uma lógica improvisada do trabalho e da educação não presencial. Por conseguinte, a comunidade acadêmica precisou ambientar-se ao uso de tecnologias digitais, muitas vezes não acessíveis a todos, impactando na operacionalização e oferta de programas e serviços aos estudantes, bem como no processo de ensino, pesquisa e extensão (Farage, 2021).

Na UTFPR, instituição de ensino superior composta por 13 campi, distribuídos em diferentes regiões do estado do Paraná, é perceptível a diversidade e heterogeneidade do corpo discente. A instituição abarca um número alto de estudantes oriundos das diversas regiões do Brasil e de diferentes contextos de vulnerabilidade socioeconômica e familiar. Por fazer parte da rede federal de ensino superior, na UTFPR o financiamento para a permanência dos estudantes está assegurado pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, cujos objetivos perpassam a democratização das condições de permanência dos estudantes, a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais que podem influenciar na permanência e conclusão da educação superior, a redução das taxas de retenção e evasão nos cursos de graduação e a contribuição para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

As dificuldades de permanência no ensino superior perpassam por diversos fatores, conforme pode ser observado nos argumentos de Montoya (2016), que aponta que as principais causas que se associam ao abandono precoce dos cursos de graduação, relacionam-se com:

[...] conocimientos previos insuficientes, dificultades con hábitos y técnicas de estudio, dificultades en procesos lecto-escriturales, frustración por bajo rendimiento académico, ansiedad relacionada con exigencia académica, dificultades en la relación docente-estudiante,



dificuldades em procesos de inclusão, carencias económicas, embarazos, dudas en la elección de la carrera (Montoya, 2016, p. 5).

Neste sentido, com o objetivo de viabilizar ações de Assistência Estudantil vinculadas ao PNAES, na estrutura dos campi da UTFPR, as atividades relacionadas a esta área são realizadas pelo Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE), que é composto por equipe multiprofissional, especialmente assistentes sociais, psicólogos e pedagogos. Os referidos profissionais realizam atendimentos especializados e acompanhamentos individuais e/ou em grupo aos estudantes, acerca de questões voltadas ao contexto acadêmico, a fim de contribuir para a permanência e conclusão do curso.

No período em que as atividades da universidade estavam remotas, foram criadas modalidades emergenciais de auxílios financeiros, e, também, edital de auxílio para aquisição de equipamentos eletrônicos e internet, a fim de contribuir no acompanhamento das atividades pedagógicas não presenciais dos estudantes. Essas modalidades auxiliaram na atenção aos acadêmicos, de modo a preservar a segurança, a saúde e o vínculo institucional.

Porém, sabe-se que estas ações não abarcaram a totalidade dos estudantes, considerando a heterogeneidade deste grupo, especialmente em função das dificuldades de acesso à internet e demais recursos tecnológicos necessários ao ensino remoto; da inexistência de condições adequadas para estudo nos domicílios; e, da piora da situação socioeconômica das famílias durante o período de pandemia. Cabe ressaltar que os auxílios financeiros são apenas uma parte dos atendimentos aos estudantes, sendo que os demais trabalhos realizados pelos profissionais também foram ofertados de forma remota, desde o início da suspensão das atividades presenciais devido à pandemia da Covid-19. No campus Pato Branco da UTFPR, local de trabalho dos autores deste artigo, a equipe do NUAPE buscou criar canais de diálogo virtuais entre os servidores e estudantes.

Assim sendo, o presente artigo tem como objetivo expor um relato de experiência do projeto de rodas de conversa virtuais denominado “Café com Debate”, realizado em 2020 e 2021, a partir de uma metodologia interativa e coletiva, primando pela socialização e acolhimento para os discentes e também servidores do campus Pato Branco da UTFPR, abordando temas trazidos nos atendimentos da equipe com os estudantes e também os coletados nas redes sociais da universidade, com o intuito principal de contribuir para amenizar a evasão dos acadêmicos dos seus cursos.

2. Metodologia

O fato de o discente evadir da universidade está relacionado a múltiplos fatores: de caráter interno, ligado às instituições, com relação à estrutura e dinâmica de cada curso; ou externos, relacionados às variáveis econômicas, sociais e culturais; ou, ainda, de caráter individual, que interfere diretamente na vida acadêmica dos estudantes. Desta forma, a partir de ações de apoio e engajamento dos estudantes com a instituição de ensino, maior será a probabilidade de permanecerem com os estudos, envolvendo-os ainda mais com sua própria aprendizagem, ao investirem mais tempo e energia neste processo (Tinto, 2012).

Nesse sentido, o projeto das rodas de conversas virtuais foi idealizado inicialmente pela equipe de profissionais do NUAPE. A denominação de “Café com Debate” foi em função de estabelecer uma maior aproximação com a comunidade acadêmica, pois, mesmo que à distância buscava-se compartilhar além da temática tratada no dia, também um café, chá ou chimarrão, virtualmente. Desse



modo, o principal objetivo deste projeto foi possibilitar um espaço de aproximação entre o NUAPE, os demais servidores e, principalmente, os estudantes do campus Pato Branco da UTFPR, durante o período de atividades remotas, a fim de fortalecer os vínculos com a instituição e contribuir para a diminuição do abandono nos cursos de graduação. Como objetivos secundários citam-se a divulgação das atividades do NUAPE, a atuação dos profissionais durante a suspensão das atividades presenciais, ampliação da divulgação dos meios de comunicação entre a equipe e os estudantes, além de esclarecer dúvidas sobre os auxílios financeiros disponíveis.

Assim, as discussões e os dados empíricos coletados, após sistematização e análise de conteúdo, permitiram estabelecer e aprofundar significados e significantes relevantes no desvendar das diferentes fontes pesquisadas e temáticas abordadas. A partir da realização da atividade proposta foi necessário estabelecer uma metodologia que possibilitasse a análise e resguardar os princípios éticos para com os participantes. Realizou-se, ainda, o tratamento dos resultados, utilizando-se a análise de conteúdo a partir de Bardin (2011): a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados – inferência e interpretação. Segundo Bardin (2011), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 15).

Ainda com base no autor, as etapas de pré-análise, exploração do material e para a realização da análise de conteúdo serão descritas na sequência (Bardin, 2011). A plataforma escolhida para realização das rodas de conversa foi o Google Meet, por ser uma ferramenta gratuita, sem necessidade de baixar nenhum programa específico e que possibilita a realização de encontros on-line com até 100 pessoas, mostrando-se compatível com a demanda do projeto. Um texto convite era enviado para o público-alvo via e-mail institucional para divulgação, agendando dia e horário do encontro, contendo formulário de inscrição antecipada. No dia de cada encontro o link de acesso à sala virtual era encaminhado aos inscritos, para evitar possíveis problemas quanto ao acesso disponibilizado.

Para cada encontro, alguns membros do NUAPE ficavam responsáveis em realizar contato com os facilitadores das discussões do tema que seria abordado no “Café com Debate”, sendo que os convidados eram um servidor – ou técnico-administrativo ou docente – e um estudante, que possuíam certa afinidade com a temática proposta, além do mediador, que era um servidor do setor. Orientava-se aos facilitadores a organização de um roteiro semiestruturado para nortear a interação com os presentes no encontro e fomentar a participação nas conversas (Sakai, 2021).

A interação entre os participantes das rodas de conversa ocorreu de forma espontânea e o modo de participação ficou em aberto, quem se sentia à vontade abria a câmera e o microfone. As contribuições com as discussões também podiam ser pelo chat do Google Meet, pois o mediador do encontro realizava a leitura para todos, quando necessário. Compreendeu-se que para alguns participantes a abertura da câmera e do microfone poderia gerar certo desconforto, devido às especificidades de cada domicílio e das necessidades de cada um, sendo respeitado o desejo individual.

O projeto foi desenvolvido entre os meses de junho a setembro de 2020, semanalmente, sendo realizados 17 encontros virtuais, com duração máxima de duas horas, com início às dezoito horas e trinta minutos. Posteriormente, no ano de 2021, devido às avaliações positivas dos participantes e as sugestões de retorno dos encontros, o NUAPE, em parceria com a Comissão Local de Saúde Mental e Qualidade de Vida e com a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (COGERH) do Campus Pato Branco, retornaram com a realização do “Café com Debate” de junho a agosto de 2021, com frequência quinzenal. Cumpre ressaltar que as atividades de discussões das temáticas neste formato

2022



só foram interrompidas porque em setembro foram retomadas as atividades acadêmicas em formato híbrido.

Na sequência, apresentam-se duas tabelas, uma referente a cada ano, contendo os temas abordados em cada “Café com Debate” e as datas dos encontros.

Tabela 1 Temas do Projeto “Café com Debate” 2020

	Tema trabalhado	Data do encontro
1º	(Im)produtividade e sentimento de culpa	09/06/2020
2º	Vida pessoal + vida acadêmica + vida profissional = Como lidar?	16/06/2020
3º	A ilusão do tempo livre - Como adaptamos nossa rotina durante a pandemia?	23/06/2020
4º	Relações familiares durante a pandemia: privacidade, organização pessoal e acadêmica	30/06/2020
5º	Organização acadêmica em tempos de ADNP	07/07/2020
6º	Gestão e empreendedorismo: O que a UTFPR pode oferecer além das disciplinas não presenciais?	10/07/2020
7º	Pressão emocional e habilidades para a vida: como lido com meus sentimentos?	11/08/2020
8º	A importância da arte em tempos de pandemia	18/08/2020
9º	Home office e pandemia: relações de trabalho e saúde mental	25/08/2020
10º	NUAPE: Assistência Estudantil na UTFPR	01/08/2020
11º	O olhar e a voz dos acadêmicos sobre as ADNPs	08/09/2020

Tabela 2 Temas do Projeto “Café com Debate” 2021

	Tema trabalhado	Data do encontro
1º	Saúde mental: O que o planejamento tem a ver com isso?	22/06/2021
2º	Perspectiva pós-pandemia: angústias e anseios	06/07/2021
3º	Não somos robôs: uma conversa sobre doença e saúde em tempos remotos	20/07/2021
4º	Uso do WhatsApp em nossas vidas: caos x benefício	03/08/2021
5º	Organização acadêmica em tempos de ADNP	17/08/2021
6º	Espaços de cuidado: o bem estar como uma das dimensões da sustentabilidade	31/08/2021



Ao final dos encontros, eram disponibilizados formulários para avaliação e sugestão de novos temas para mapear temáticas de interesse para realização das rodas de conversa virtuais subsequentes. Também foram considerados os temas trazidos pelos estudantes nos atendimentos com os profissionais da equipe e os coletados nas redes sociais do Campus.

O contexto pandêmico impôs aos trabalhadores da educação conhecer mais profundamente a realidade socioeconômica e domiciliar dos estudantes, com o intuito de viabilizar a continuidade do ensino de forma remota. Assim, diante da situação inesperada da Covid-19, uma doença até então desconhecida, as instituições universitárias aplicaram estratégias para a manutenção dos processos educativos utilizando plataformas digitais com as quais já possuíam certo conhecimento (Fernández., O., M., & Puggioni., N., 2021). Nesse sentido, a participação dos docentes foi importante devido ao fato de que puderam perceber, diante dos relatos dos estudantes, as dificuldades e a realidade vivenciada por eles, situações estas que eram citadas pelos estudantes como incômodas.

Cada “Café com Debate” pretendia ser um momento de escuta, diálogo e compartilhamento de experiências naquele período atípico, com relatos de como estava a saúde física e mental, dificuldades enfrentadas para seguir estudando e trabalhando de modo remoto, entre outros aspectos vivenciados durante a pandemia. Além disso, proporcionar o fortalecimento dos vínculos que já existiam nas atividades presenciais, especialmente dos estudantes com a equipe do NUAPE, contribuindo, assim, com a minimização das possibilidades de abandono da instituição durante o período de distanciamento social.

3. Resultados

Mesmo com os limites já descritos diante do momento pandêmico, da mediação entre as tecnologias e os participantes, foi possível localizar elementos para compor a reflexão sobre os temas propostos e suas repercussões. O tratamento dos resultados por meio da inferência e da interpretação, segundo Bardin (2011), possibilitaram perceber o estabelecimento de vínculos e a contribuição dos sujeitos levando a inferência de e para o grupo. O espaço de discussão proporcionado pela realização dos “Cafés com Debate” possibilitou vários momentos de reflexão durante o período de atividades remotas não presenciais, onde os participantes puderam compartilhar seus sentimentos, frustrações, medos, angústias, dificuldade de estabelecer novas rotinas tanto de trabalho quanto de estudo, saudade dos amigos e da família e também expectativas para o retorno às atividades presenciais.

Os encontros permitiram uma aproximação entre os profissionais e a comunidade acadêmica, propiciando um restabelecimento de vínculos, prejudicado devido ao afastamento das atividades presenciais no Campus. Ainda, permitiram o reconhecimento de aspectos psicológicos, pedagógicos, sociais e econômicos vivenciados pelos acadêmicos nesta fase. Além das adversidades provenientes do período pandêmico, tornou-se possível também mapear as principais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem enfrentadas para dar continuidade aos estudos remotamente.

Acerca da participação da comunidade acadêmica houve uma média de 45 participantes entre estudantes e servidores, sendo que os estudantes, muitas vezes, estavam em maior número. Nos primeiros encontros as interações eram mais baixas e foram ampliadas no decorrer da realização dos eventos, que tornou-se em espaço de troca de experiências das tentativas de adaptação ao contexto de atividades remotas.

2022



Cabe pontuar que alguns participantes relataram dificuldades para a realização de atividades remotas, como o acesso e a instabilidade da internet, a computadores e demais recursos tecnológicos necessários para a continuidade dos estudos, falta de condições adequadas para estudar e trabalhar nos domicílios, compartilhamento de equipamentos eletrônicos entre familiares e a piora da situação socioeconômica das famílias. Além disso, também foi sinalizada a dificuldade de acessar a internet em determinados locais e que alguns estudantes até mesmo poderiam não ter equipamento eletrônico para participar das aulas.

Outras dificuldades apontadas dizem respeito às adversidades de adaptação com as metodologias utilizadas durante o ensino remoto, muitas vezes organizada de forma improvisada, devido ao contexto pandêmico; excesso de atividades; muito cansaço em função da permanência durante grande período em frente às telas e dificuldade de concentração no domicílio, já que ocorreu uma junção do ambiente familiar com o de estudo e, muitas vezes, com o de trabalho.

A realização das rodas de conversa virtuais também possibilitou a descoberta de alguns talentos entre os participantes, nas áreas de música, culinária, pintura e desenhos. A partir disso, foram incluídas atividades culturais em cada “Café com Debate”, tornando os encontros ainda mais convidativos para a participação, além de estimular o reconhecimento destes talentos. Também houve a sugestão de divulgação de eventos culturais gratuitos, dicas de sites e de museus com visitas on-line, a fim de proporcionar momentos de descontração em frente às telas.

Sendo assim, a realização da atividade do “Café com Debate”, no campus Pato Branco da UTFPR trouxe grandes provocações e reflexões para a equipe técnica do NUAPE. Para além dos desafios de se apropriar de ferramentas tecnológicas, preparação, adequações e adversidades no processo, muitos foram os aprendizados de como organizar, preparar e desenvolver uma atividade de diálogo num momento tenso, complexo e divergente como numa situação pandêmica. Ademais, possibilitou o estreitamento de vínculos, reconhecimento, pertencimento e aproximações de profissionais e de acadêmicos que encontravam-se numa mesma perspectiva de aprendizado e de reorganização de processos de vida e de adaptações às atividades remotas, contando com avaliações positivas por parte dos participantes nos formulários de avaliação.

4. Conclusões

O período do isolamento social diante da pandemia trouxe mudanças significativas, em especial, para os acadêmicos e os trabalhadores da educação. As IFES, que na sua integralidade possuem cursos presenciais, tiveram alterações na sua modalidade de ensino. Tais adequações para o ensino remoto trouxe consigo desafios para as equipes multiprofissionais, principalmente no processo de permanência e manutenção do vínculo institucional dos acadêmicos.

Em que pese o momento histórico e social da implementação e execução do “Café com Debate” contar com tensões, enfermidades e evidentes desigualdades de acesso, sejam elas tecnológicas, materiais e econômicas, a realização desta atividade, como uma estratégia para a permanência estudantil, mostrou-se relevante e significativa, no sentido de desenvolver as potencialidades e habilidades da comunidade acadêmica com vistas à formação humana e profissional.

Estudantes que participam do “Café com Debate”, apontaram, os formulários de avaliação, que o atendimento remoto realizado pelos profissionais do NUAPE por meio do projeto, contribuiu para manter o interesse dos mesmos em dar continuidade no curso em que estavam matriculados, evitando



assim, a evasão. A equipe constatou, em consulta ao Sistema Acadêmico da UTFPR – onde os servidores têm acesso aos dados da instituição, por meio de *login* e senha – que nos anos de 2020 e 2021 tais estudantes permaneceram matriculados nos seus cursos de graduação.

Desse modo, o projeto das rodas de conversas virtuais promovido pelo NUAPE foi uma das ações vinculadas à Assistência Estudantil com o intuito de contribuir com a adaptação às atividades remotas, procurando aproximar e fortalecer a conexão com a comunidade acadêmica do Campus Pato Branco da UTFPR, especialmente com os estudantes. Nesse sentido, o estímulo ao cuidado com a saúde mental mostrou-se uma ação de apoio e acolhimento durante a pandemia, em um contexto de aprofundamento de vulnerabilidades individuais e sociais, visando manter o vínculo com a instituição de ensino e contribuir com a diminuição da evasão dos cursos.

Cumpramos ressaltar que, ao longo dos anos, a Assistência Estudantil no Brasil vem sendo estruturada nas instituições de ensino superior por meio de ações que visam proporcionar condições de permanência aos estudantes. Portanto, a ampliação do acesso às universidades como forma de apropriação do direito social à educação está tornando-se possível devido às ações e estratégias educacionais a partir das condições efetivas planejadas e implementadas aos acadêmicos, visando sua permanência e conclusão do curso. Assim, mesmo havendo a mediação entre a tecnologia e os acadêmicos, essa ação foi apreendida pelos profissionais e acadêmicos dos cursos regulares e presenciais, a atividade do “Café com Debate” da UTFPR, Campus Pato Branco, possibilitou apoio, momento de escuta e reflexão sobre as temáticas, convertendo-se em uma prática profissional de permanência estudantil.

Referências

Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Edições 70 Brasil.

Brasil. (2010). Decreto n. 7234, de 19 de julho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES*.

Farage, E. (2021). *Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social*. Serviço Social e Sociedade.

Fernández, J., Oloriz, M., & Puggioni, N. (2021). *Efectos de la modalidad remota en el desempeño académico según campo disciplinar*. Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3346>

Montoya Gutiérrez, G. (2016). *Estudio Factores Asociados al Abandono Temprano de la Educación Superior*. Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1055>

Oloriz, M., & Fernández, J. (2021). *El impacto de la pandemia por covid-19 en el abandono temprano de los estudios superiores*. Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3354>

Sakai, C. P., (2021). *Assistência Estudantil durante a pandemia do Covid-19: fortalecimento de vínculos e suporte psicossocial*. In: Carvalho, E. L., Anjos, N. B. (org.) (2021). *Assistência estudantil: as múltiplas interfaces [recurso eletrônico]*. Curitiba: Appris. (1), 172-189.

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) pelo apoio a fim de possibilitar a participação dos autores no evento, especialmente à DIRGRAD do Campus Pato Branco e à ASSAE - Assessoria para Assuntos Estudantis da Reitoria da UTFPR.

2022



ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: PENSANDO AS FORMAS DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES PARA ALÉM DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Maria Janete de Lima, limamariajanete@gmail.com, Universidade Federal de Sergipe

Resumo.

O presente artigo trata de um recorte do estudo de Doutorado sobre as políticas de assistência estudantil em especial do PNAES e seus programas residência universitária e a bolsa PAEG no Centro de Formação de Professores/CFP/UFCG tendo como beneficiados os estudantes dos cursos de licenciatura. Tendo por base a fundamentação em Foucault e os documentos oficiais. Para falar das referidas ações entrevistamos duas técnicas da Coordenação de Apoio Estudantil -CAE visando compreender a implementação destes programas. Desse modo estudamos a corporificação das políticas de permanência dos estudantes nos cursos garantindo a sua conclusão.

Palavras-chave: Políticas de Assistência, Estudante, Permanência.

1. Introdução

Este artigo visa um recorte de uma pesquisa de Doutorado com base teóricas de Foucault e metodológicas em análise do discurso foucaultiano sobre as políticas de assistência estudantil, que estuda o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) pelo Decreto n. 7.234/2010, que trata da contenção dos impactos socioeconômicos na permanência⁵⁷ dos estudantes no ensino universitário.

Como campo empírico de estudo, elegi dois programas de Assistência ao Estudante que atuam frente ao acesso, à permanência e à formação. A *Residência Universitária* e o *Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação (PAEG)*, ambos do Centro de Formação de Professores (CFP),⁵⁸ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)⁵⁹.

57 Permanência - inicialmente apresento a etimologia da palavra, o substantivo permanência, deriva do latim *permanentia* e se constitui no ato de permanecer, significa, portanto, perseverança, constância, continuidade. (Reis e Tenório, 2009)
<https://www.anpae.org.br/simposio2009>

58 Centro de Formação de Professores criado pela Resolução nº 62/79 do Conselho Universitário da UFPB inaugurado no dia 03 de fevereiro de 1980.

59 A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é uma instituição pública federal de Educação Superior, com sua sede na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba. Foi criada a partir da Lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e é formada por seis Campi, além da sede, que estão localizados nas cidades de Cuité, Sumé, Patos, Pombal, Sousa e Cajazeiras.



2. Marco Teórico

As políticas públicas sociais têm na contemporaneidade o estado em ação, órgãos públicos e setores da sociedade civil que dão origem e efetivação aos programas sociais configurando-se numa orientação política dos responsáveis pelo Estado. A política social surge no capitalismo com as mobilizações operárias e a partir do século XIX com o surgimento desses movimentos populares, é que ela é compreendida como estratégia governamental. Com a Revolução Industrial na Inglaterra, do século XVIII a meados do século XIX, esta trouxe consequências como a urbanização exacerbada, o crescimento da taxa de natalidade, fecunda o germe da consciência política e social, organizações, sindicatos, cooperativas na busca de conquistar o acolhimento público e as primeiras ações de política social. Ainda nesta recente sociedade industrial, inicia-se o conflito entre os interesses do capital e os do trabalho (PIANA, 2009, p. 23).

Ao trilhar o caminho na busca pela contextualização da pesquisa, foram identificadas as políticas de assistência e sua inter-relação com as políticas educacionais; a compreensão das políticas educacionais como viés das políticas públicas sociais e econômicas mais amplas. Entendendo que as políticas educacionais constituem um elemento de normatização da educação pelo Estado, guiado pela necessidade que a sociedade apresenta, vislumbrando garantir o direito à educação e o pleno desenvolvimento dos estudantes por meio da emancipação social. Nesse sentido, Estado, sociedade, universidade fazem parte de uma tríade a ser constituída em articulação, promovendo políticas públicas educacionais por meio de decisões coletivas e democráticas dos grupos sociais: governo, profissionais e sociedade.

De acordo com Castro (2015) identifico uma definição de governo bem aos moldes de Foucault.

Quanto à noção foucaultiana de governo, ela tem, para expressá-lo de alguma maneira, dois eixos: o governo como relação entre sujeitos e o governo como relação consigo mesmo. No primeiro sentido, "ele é um conjunto de/ ações sobre ações possíveis. Ele trabalha sobre um campo de possibilidade aonde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, estende ou limita, torna mais ou menos provável, no limite, obriga ou impede absolutamente. Mas ele é sempre uma maneira de atuar sobre um ou vários sujeitos atuantes, e isso na medida em que atuam ou são suscetíveis de atuar (CASTRO, 2015, p.189).

A governabilidade diz respeito a capacidade política e do funcionamento do governo em implementar suas políticas através de articulação que envolve o poder Executivo, sociedade civil e demais instituições do Estado. Através da criação de instituições o governo implementa suas ações equilibrando forças políticas e poder para governar.

Governança por sua vez está relacionada as ações do governo em administrar os recursos sociais e econômicos, identificar necessidades e anseios da população, articular alianças entre as instituições da sociedade e transformá-las em políticas públicas, por fim, colocar em prática as decisões por meio de projeto e programas que satisfaçam os interesses da coletividade com o fim de melhoria dos serviços prestados e dos benefícios para a população.

Segundo Castro (2015) Foucault faz uso do termo governamentalidade para se dirigir ao seu objeto de estudo e das formas de um governo exercer seu poder, aqui destaco dois pontos:

2022



1) O conjunto constituído, pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança (p.190).

2)"governamentalidade" encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre outros e as técnicas de si (p.191).

Foucault amplia os conceitos de governabilidade e governança ao expandir uma definição dinâmica sobre as formas de ações dos dirigentes políticos e a forma de gerir a vida de uma população:

A arte de governar, se constitui em 1) reconstruir as relações que a permeiam de maneira global a fim de tentar encontrar as técnicas de poder; 2) passar para o exterior dessas tecnologias e se ressituar nesta economia de poder; 3) apreender o movimento das tecnologias de poder vistas na relação poder-saber (FOUCAULT, 2008, p. 481).

Importante notar na citação a cima que o fundamento da arte de governar se encontra na política como técnica de produzir e reproduzir relações humanas no interior da sociedade ou da *pólis*. O político, portanto, consiste na figura do técnico que conhece as ações e os instrumentos, com diferentes graus de precisão, para produzir relações agonísticas, sinérgicas e antagonistas no interior das sociedades, articulados a algumas de suas regras culturais. Na governamentalidade acontecem continuidades ascendentes e descendentes, em que o exercício do poder aproxima aquele que exerce as coisas que são por ele exercidas.

O conceito de Foucault, sobre governamentalidade revela uma tendência no ocidente quando o governo se aparelha para continuar dominando, ou seja, “processo ou resultado do processo em que o estado de justiça, depois estado administrativo se tornou governamentalizado (1988, p).” O governo é visto como um conjunto de forças que movem a economia e a população, gerando uma super dominação do estado sobre as forças produtivas, num movimento de realização deste estado como defensor racional da população. Assim, o tema da governamentalidade visa discutir a estatização dessa sociedade no que tange a visão de homo econômico feito de relações de poder, configurações e práticas.

No sentido de aprofundar o objeto de estudo passo a uma análise documental do Decreto do PNAES 7234/2010, no Artigo 2º, e sua determinação quanto aos objetivos da Assistência Estudantil:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Sendo que as ações deverão ser implementadas articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento dos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação das instituições federais de ensino superior (PNAES, 2010, p. 1).

O Decreto do PNAES se inicia com o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) para pensar e discutir as instituições de ensino superior e as condições de acessibilidade e formas de permanência dos estudantes, visando ainda a promoção e a elaboração de políticas pautadas pelo direito à educação espaço para formação de todos no âmbito dos assuntos comunitários e estudantis. A assistência estudantil pode ser compreendida como:



[...] um conjunto de princípios e diretrizes responsáveis pelos programas e ações que visam garantir o acesso, a permanência e a finalização de estudos pelos estudantes dos cursos de graduação nas Instituições Federais, na perspectivação da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FONAPRACE, 2012).

O aspecto que trata do desempenho acadêmico estudantil tem se revelado primordial, colocando-se como auxílio em bolsas e estágios remunerados aos cursos de licenciatura, cursos de línguas, acesso à informática, incentivo à participação político-acadêmica e acompanhamento psicológico e pedagógico efetivo. Outro destaque urgente se faz aos assuntos da juventude, no sentido de orientação profissional e abrangente a formação nas licenciaturas, sobre mercado de trabalho e prevenção a fatores de vulnerabilidade social.

Ao tratar da governamentalidade neoliberal identifico o PNAES como um programa de assistência estudantil por meio de objetivos que se relacionam entre si no combate a evasão e permanência dos estudantes na universidade e de semelhante modo assume para si a efetivação das ações e programas e se configurando no mantenedor da educação universitária.

3. Metodologia

Para este artigo fazemos um recorte das entrevistas realizadas com as profissionais da Coordenação de Apoio Estudantil – CAE uma Assistente Social e uma Psicóloga, duas (02) entrevistadas, responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes, nos referidos programas.

Para Ludke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa.

4. Análise e considerações finais

Como recorte empírico, para o estudo das políticas de assistência estudantil representadas pela Residência Universitária e a Bolsa PAEG consideramos a problematização com um grupo da gestão destas políticas sendo as técnicas do CAE. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas e da posterior leitura das falas usando as ferramentas da Análise do Discurso Foucaultiano.

As formas de acesso e permanência dos estudantes com relação à residência universitária e o PAEG, pautadas no edital, e no Decreto do PNAES, a questão da renda e a própria realidade socioeconômica. Então é publicado um edital a nível da UFCG, os estudantes tomam ciência dessa informação. É de maneira pública, a gente faz divulgação em cartazes, nos espaços, mais públicos nesse sentido. Nesse caso, a gente faz o acompanhamento dos estudantes dentro dessas especificidades. (Entrevistada 1)

Sobre a formação que a equipe tem para proceder ao acompanhamento aos estudantes.

No acompanhamento aos estudantes ela destaca: acolhida aos residentes novatos e veteranos fortalecendo esse senso do cuidado com a saúde. Esses programas e projetos que enquanto unidade elaboramos que foi mais voltado para os estudantes da residência universitária. O Cine Debate era apresentado o filme depois os estudantes refletiam sobre aquele filme no momento coletivo. (Entrevistada 1)

2022



Questiono sobre a política de assistência e permanência, como é que você vê a contribuição desses programas para a formação dos estudantes?

São programas importantíssimos a realidade local, da microrregião, apresenta vulnerabilidade socioeconômica. A bolsa do PAEG, eu acredito que poderia ser cada vez mais reprogramada, reavaliada se alcança a cobertura de despesas para os estudantes. (Entrevistada 1)

Ela prossegue destacando outros programas que a universidade tem, e que foram surgidos após o período de pandemia da Covid-19. *A gente tem um PAEG, o auxílio moradia, que está se ampliando, teve também a bolsa de auxílio a internet, (Entrevistada 1)*

Ao analisar o discurso da técnica do CAE me remete as metanarrativas concebidas historicamente e teorizadas por Foucault de modo que o autor identifica que as estratégias discursivas operacionalizadas pelas metanarrativas históricas são produzidos com discursos “de verdade”, que moldam a forma dos sujeitos olharem e constituírem o mundo que os cerca. Tais estratégia se fazem a todo o momento quando somos colocados em relação com nossos modos de ver e entender a universidade. As metanarrativas nos direcionam a formas corretas de fazer tais leituras e condicionam nosso olhar para ver o que “deve ser visto” e fazer o que “deve ser feito”. A leitura de Foucault nos mostra que somos persuadidos, colocados num jogo em tensão com as verdades ditas e repetidas constantemente e as tomamos como as verdadeiras. O discurso não é uma teoria, e sim uma prática social que se estrutura por meio de transmissões de relações de poder e de saber. Desse modo como individualidades que são os discursos, consideramos oportuno compreender as relações de saberes e poderes tão presentes no âmbito da universidade.

Considerando assim a teorização de Foucault na genealogia, o modo de organização do discurso da entrevistada tem um discurso lógico, promovido por uma autoria que estrutura o discurso, seguindo uma ritualística interna como forma de atingir um objetivo, que aqui se apresenta como a defesa do dispositivo universidade.

De modo semelhante procedo com a segunda entrevistada considerando as mesmas perguntas e assuntos. Pergunto. Considerando ações do CAE como é que você define aqui as formas de acesso dos estudantes tanto da residência como do PAEG. Nessa fala observo uma historicidade do modo de atuação e desenvolvimento das atividades realizadas pela referida coordenação, de modo objetivo destacando os pontos que considera positivos e negativos.

Em primeiro lugar ela é democrática né porque ela segue um edital que foi publicado e todos os estudantes têm acesso a esse a esse edital né podem se inscrever. A gente trabalha com é uma espécie de cadastramento e separado da seleção né a gente tem o cadastramento socioeconômico que o estudante ao chegar na universidade ele já é orientado a fazer né dele para entregar toda uma documentação preencher formulário através de um processo eletrônico. [.], mais do ponto de vista da inserção em si né a gente ainda não consegue assegurar essa participação de todos que desejam ingressar nos programas. (Entrevistada 2)

Sobre as formas de acompanhamento aos estudantes destaca. *Pronto acho que em relação ao serviço social né a gente consegue essa aproximação da realidade do estudante inicialmente através da documentação dele é o que ele coloca onde a gente consegue perceber muita coisa qual é o nosso público né entender quais são as vulnerabilidades quais são as necessidades que os nossos estudantes. (Entrevistada 2)*

2022



A entrevistada aponta aspectos significativos para a efetivação das ações para com os estudantes, e que reverberam descontinuidades e recorrências com os discursos dos estudantes sobre as formas de acompanhamento. A estrutura administrativa se revela como aspectos decisivo para a oferta satisfatória das ações.

Pergunto sobre os espaços de formação e qualificação para os profissionais do CAE, como é que que isso ocorre? Ao que a entrevista faz um panorama das ações de formação e destaca que o núcleo de assistência social tem autonomia em fazer formações de acordo com suas necessidades.

E declara: Isso é muito muito limitado acho que é quase escasso né não digo para você quase escasso esse ano a gente teve um seminário da assistência estudantil que foi virtual tá muito bom né teve atividade um dia inteiro é a minha equipe enquanto assistentes sociais a gente se organiza e a gente constrói nossas próprias formações, então a gente já realizou dois momentos quando a gente entrou depois a gente realizou outro que são momentos assim mais demorado tipo três dias uma semana de capacitação que a gente mesmo que organiza a gente convida pessoas entendeu? (Entrevistada 2)

Na busca por uma maior compreensão da fala da entrevistada questiono. Só para eu entender nós estamos aqui falando que existe uma equipe multidisciplinar, mas aí você vem com esse fato que é muito interessante, acaba que os processos formativos eles não são é interdisciplinar?

Não, único que eu te digo assim que que eu já participei né que teve esse caráter mais interdisciplinar teve esse seminário que a gente teve recentemente o Fonaprace. [] a gente enquanto assistentes sociais está sempre buscando enquanto coletivo e da UFCG que a gente já realizou duas, dois ciclos de oficinas de capacitação recentemente também a gente parou na para trabalhar os nossos instrumentais para estudar categorias né então a gente consegue fazer isso em algum momento né também até difícil fazer isso porque a gente tá sempre trabalhando bastante mas fazendo esse ano a gente conseguiu no mês de fevereiro, a gente conseguiu dar conta de muita coisa é estudar nossos formulários, refazer, estudar categorias né e melhorar a avaliação socioeconômica e fazer nosso plano de trabalho que está em construção também né estudar para esse plano de trabalho e tudo, e a gente às vezes convida alguém de fora para o momento com a gente com algum assunto que a gente tem dúvida mas eu digo para você é uma iniciativa das assistentes sociais não é algo que a gestão vem e coloca para a gente, enquanto aqui CAE a gente ainda precisa se organizar nesse ponto também então como nós aqui como equipe, né também precisava estar nesses momentos de estudo né criar uma rotina que dentro do setor também que gente estar se apropriando disso. (Entrevistada 2)

Sobre as formas de acompanhamento a técnica destaca:

Em relação ao PAEG a gente consegue pouco contato eu acho né com eles a gente tem que ter o contato ao longo da permanência no programa é a gente tem um contato inicial né que é um contato gente fez inserção que é o momento de informação e tudo onde eles conhece o setor né É eles quando tem uma necessidade entre em contato com a gente também presencialmente aqui ou através de meio eletrônico, né suporte do CFP então estão trazendo a as demandas deles né, existe o acompanhamento acadêmico que no caso é o técnico assuntos educacionais que tá fazendo essa parte no momento. (Entrevistada 2)

Ao falar sobre a residência universitária a entrevistada traça um panorama institucional sobre o atendimento e de como vê esse programa, das contribuições deste para a formação dos estudantes.



Segue pontuando: *a residência ele é um programa de excelência que a gente tem é o melhor programa é só programa que mais dá trabalho (risos) mas é o melhor por que eu percebo dos estudantes que chegam aqui né muito com muita vulnerabilidade, a gente vê que eles são estudantes que vivenciam aqui a universidade de uma forma muito mais plena acho que por tá aqui dentro eles conseguem se inserir nos projetos acadêmicos., em monitoria no restaurante, na biblioteca, estão movimento estudantil, vejo eles fazendo PIBID vejo eles estagiando, em vários projetos em várias coisas mas não para mim isso já é algumas positivo e muito saindo aqui vão para mestrados né então já consegue essa ou concursos né então a gente vê que são estudantes que conseguem crescer muito os históricos, passei muito tempo olhando os históricos acadêmicos né e a maioria são estudantes que geralmente passa em todas as disciplinas. Então se tivesse alguns casos né como sempre tem casos de estudantes com dificuldade são exceções então a gente percebe que eles são estudantes em sua maioria que conseguem cumprir as disciplinas que conseguem colar grau a tempo. (Entrevistada 2)*

Considerando que numa análise genealógica não se deve ter pôr fim a compreensão unitária e profunda de um tema, na análise do discurso da entrevistada se corporificam, os enunciados de autores e lugares institucionais, seguidos de argumentos. Numa sociedade do discurso como classificou Foucault, a estabilidade e o funcionamento estão sempre presentes na prática discursiva.

Nesta análise as condições de possibilidade enunciadas por Foucault aparecem como uma contingência que possibilitou a autora um discurso que na sua especificidade reconhece a natureza do dispositivo universidade. Assim se constituindo num discurso de descontinuidade que desarticula, atravessa e produz coisas sobre um dispositivo.

Nestes termos compreender as políticas de permanência dos estudantes no ensino universitário passa por pensar o desempenho acadêmico destes estudantes, as dificuldades acadêmicas que os programas podem amenizar, as dificuldades financeiras que os valores podem custear e a cidadania que o apoio educacional se constitui para a comunidade acadêmica beneficiada pelos programas. Desse modo, penso que as políticas de assistência estudantil podem amenizar as dificuldades e desigualdades provenientes das políticas da governamentalidade neoliberal, em especial no caso brasileiro dos estudantes que desejam concluir um curso universitário sem a interrupção causada por fatores econômicos e de classe social.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES. Brasília, DF. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/> Acesso em 12 de maio de 2020.

CASTRO, Edgardo. Introdução a Foucault / tradução Beatriz de Almeida Magalhães. -- 1. ed.; 1. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FONAPRACE. Revista comemorativa 25 anos do FONAPRACE: histórias, memórias e múltiplos olhares. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Org.) Coordenação, ANDIFES. UFU, PROEX: 2012.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Segurança, Território, População. Curso dado no College de France (1977-1978). Martins Fontes: São Paulo 2008.

PIANA, Maria Cristina. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9.

2022



AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O APOIO PSICOPEDAGÓGICO DA IES

Zena Eisenberg, PUC-Rio, zwe@puc-rio.br
Helen Vieira de Oliveira PUC-Rio, helenoliveira@gmail.com
Anna Clara Cadilhe, PUC-Rio, annaclaracadilhe@gmail.com

Resumo.

A adaptação e o bem-estar dos universitários têm sido motivo de preocupação crescente, no Brasil e no exterior. Pesquisas, como aquelas conduzidas por Hughes & Smail (2015) e por Krause, Hartley & James (2005) têm identificado um conjunto de fatores trazidos por estudantes que podem indicar uma maior propensão à evasão, seja do curso ou da instituição, ou, ainda, do ensino superior como um todo. Os fatores identificados incluem: questões emocionais; questões de saúde mental; decepção com relação a expectativas não confirmadas no primeiro ano de estudos; notas baixas; dificuldades para formar círculos de amizade; dificuldades com autonomia e gestão de tempo; questões financeiras; dúvida sobre a escolha do curso; e problemas de relacionamento com professores, entre outros. No intuito de combater a evasão e melhorar a experiência acadêmica de universitários, instituições de ensino superior têm criado programas de tutoria, monitoria e outras formas de apoio para os estudantes, entre elas, o apoio psicopedagógico. Este último está incluído nos critérios de credenciamento do Instrumento de Avaliação Institucional do SINAES (2017). O presente artigo relata uma experiência de apoio psicopedagógico a estudantes de uma IES privada, filantrópica, que conta com aproximadamente 1/3 de seu alunato beneficiários de bolsa 100% (PROUNI ou bolsa filantrópica). A IES em questão possui um núcleo de apoio psicopedagógico que atua junto aos universitários desde 2014. Ao final de cada semestre, eles preenchem um formulário anônimo de avaliação dos atendimentos recebidos. As avaliações preenchidas foram analisadas para os anos de 2017 a 2019, somando um total de 252 formulários. Como as perguntas dos formulários eram abertas, os dados foram analisados utilizando o software Atlas Ti 9.0. Os resultados obtidos trazem como motivos principais para a procura pelo apoio *difficuldade de organização nos estudos* e *preocupação com desempenho acadêmico*. Analisamos também os fatores que eles consideraram mais significativos nos atendimentos. O fator mais frequentemente mencionado foi o *acolhimento/atenção da profissional*. Por fim, quando perguntados em relação a uma melhora acadêmica, estudantes responderam que os atendimentos ajudaram na *organização dos seus estudos*, no seu *desempenho acadêmico*, e na *autoconfiança/autoestima*. Os resultados são analisados a partir de uma reflexão sobre a importância do bem-estar emocional do estudante e do acolhimento que a instituição dedica àqueles que ingressam no ensino superior.

Palavras-chave: Abandono, Apoio Psicopedagógico, Bem-Estar Acadêmico.



1. Introdução

A permanência de estudantes no ensino superior é o foco do presente trabalho. Há décadas, a evasão tem sido uma preocupação das instituições, e pesquisas têm apontado para diversos fatores como responsáveis por este fenômeno. O contexto pandêmico de 2020 a 2022 agravou esta preocupação, pois houve um aumento na evasão do ensino superior. Entre 2019 e 2020, houve uma queda de 18,8% no número de estudantes concluintes nas universidades públicas brasileiras, e uma redução de 5,8% no ingresso em 2020 (Brasil, 2022); além disso, vieram à baila questões como a motivação para estudar, o sentimento de pertencimento e o isolamento, o que inevitavelmente levou a maiores índices de ansiedade (+25,6%) e de depressão (+27,6%) no mundo todo (Lancet, 2021). Este fenômeno também foi encontrado quando comparados estudantes universitários pré e pós pandemia no Brasil (Maia; Dias, 2020).

Neste trabalho, abordaremos alguns fatores responsáveis pela evasão de universitários; em seguida, apresentaremos a proposta de trabalho de um estudo de caso de um núcleo de apoio ao universitário e, por fim, traremos os resultados das avaliações realizadas pelos estudantes atendidos pelo núcleo. Os dados apresentados servirão de apoio para nosso argumento de que, atualmente, mais que nunca, o trabalho de núcleos de apoio ao universitário torna-se essencial para viabilizar sua permanência no ensino superior.

Pesquisas, como aquela conduzida por Hughes e Smail (2015), têm identificado um conjunto de fatores trazidos por estudantes que podem indicar uma maior propensão à evasão, seja do curso ou da instituição, ou, ainda, do ensino superior como um todo. Os principais fatores identificados por Hughes e Smail que podem levar à permanência ou à evasão foram: 1) falta de suporte social - os alunos se sentiam excluídos, isolados e deprimidos; 2) estado psicológico e estilo de vida - pensamentos negativos, lamentando o que poderia ou deveria ter feito em determinadas situações, apelar para bebidas alcoólicas, entre outros; 3) ações da universidade - atividades de recepção podem ser opressivas se ofertadas em excesso; 4) apoio - ter acesso a informação sobre o apoio disponível na universidade nem sempre é fácil; 5) organização - encontrar formas de resolver questões burocráticas ou entender a sistemática da instituição; e 6) questões acadêmicas - baixa autoeficácia, falta de informação sobre o que é esperado do estudante academicamente.

Outras pesquisas, como a de Juan Matus apresentada no II Clabes (2012), trazem como fator decisivo para a evasão o financeiro, que tem duas facetas - sustentar-se enquanto cursa o ensino superior, e/ou, por ser primeira geração a ingressar no ensino superior, por vezes não contar com o apoio familiar, que preferia que o estudante estivesse trabalhando e produzindo renda para a família.

Há, ainda, pesquisas que têm focado na importância do atendimento aos alunos por setores da universidade dedicados ao bem-estar deles. Em 2013, Romo e colaboradores apresentaram um trabalho no III Clabes acerca da satisfação com serviços de apoio a estudantes. Os pesquisadores constataram que, apesar de haver uma grande oferta de serviços em universidades, apenas 40% dos estudantes se mostram satisfeitos com o apoio que recebem. Eles concluem que um estudante em vias de evadir, não terá motivos para permanecer mediante o serviço ofertado pela universidade.

Ainda nesta linha, Gimeno e Miranda (2016) apresentaram no VI Clabes um trabalho sobre os estudantes do Chile e suas motivações e expectativas ao adentrar o ensino superior. Assim como Hughes e Smail, os autores identificaram a baixa autoeficácia como um fator relacionado ao medo de

2022



ter baixo desempenho acadêmico. Os autores concluem enfatizando a importância dos serviços de apoio para garantir a permanência dos estudantes na universidade.

Diante desse cenário, é de suma importância que as universidades desenvolvam ações que tenham como objetivo contribuir para a permanência dos alunos. Nesse sentido, a psicopedagogia, apesar de ser uma área ainda pouco difundida no ensino superior, tem muito a colaborar com ações preventivas e, quando necessário, com intervenções diretas, levando em consideração algumas estratégias para o desenvolvimento acadêmico (Andrews; Wilding, 2004; Pintrich; Garcia, 1993). Práticas que venham a auxiliar não apenas as pessoas que apresentam dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem, mas que evidenciem o processo de aprendizagem como um todo, considerando as estratégias cognitivas, que buscam potencializar a forma como os alunos elaboram e organizam a informação recebida; as estratégias metacognitivas, visando desenvolver no aluno a capacidade de realizar o planejamento, o controle e a regulação das atividades que ocorrem durante a aprendizagem; as estratégias de regulação de recursos, envolvendo ações de persistência em tarefas; e as estratégias emocionais, com atividades de autoconhecimento e manejo da ansiedade.

2. Metodologia

O presente trabalho relata um estudo de caso de apoio psicopedagógico a estudantes de uma IES privada, filantrópica, que conta com aproximadamente 1/3 de seu alunato beneficiários de bolsa 100% (PROUNI ou bolsa filantrópica). A IES em questão possui um núcleo de apoio psicopedagógico que atua junto aos universitários (graduandos e/ou pós-graduandos) desde 2014. Ao final de cada semestre, os estudantes preencheram um formulário anônimo em que avaliaram os atendimentos recebidos. Para este trabalho, analisamos as avaliações referentes aos anos de 2017, 2018 e 2019, somando um total de 252 formulários.

Os formulários continham perguntas sobre o curso, período de estudo, se possui ou não bolsa de estudos, há quanto tempo recebe apoio psicopedagógico, e se é a primeira ou segunda graduação que cursa. Em seguida, eles respondiam questões abertas acerca do motivo pelo qual o estudante procurou atendimento psicopedagógico, se o atendimento correspondeu ou não às suas expectativas, se notou uma melhora acadêmica e em que aspectos, se houve melhora em outros aspectos da sua vida, quais os fatores mais significativos dos atendimentos recebidos, no que os atendimentos poderiam melhorar e um espaço para comentários adicionais.

3. Resultados

As avaliações foram analisadas com ajuda do software de análise qualitativa Atlas Ti versão 9.0. Nele foram criados códigos que identificavam os motivos pelos quais os estudantes buscaram ajuda no núcleo de apoio, os fatores que julgaram mais significativos no atendimento recebido e sobre quais aspectos notaram melhora acadêmica.

Os resultados obtidos trazem dois motivos principais para a procura pelo apoio psicopedagógico. São eles: *dificuldade de organização nos estudos* e *preocupação com desempenho acadêmico*. As falas a seguir ilustram essas preocupações:

“Dificuldade de aprendizado e organização dos estudos.”

“Dificuldade em organização e memorização.”

2022



“Preciso melhorar minha organização e esforço para a faculdade.”

“Vontade de melhorar meu desempenho, ter mais autoconfiança e organização.”

“Desejo ter um melhor desempenho na vida acadêmica”.

Analizamos também os fatores que eles consideraram mais significativos nos atendimentos. O fator mais frequentemente mencionado foi o *acolhimento/atenção da profissional*, conforme ilustrado a seguir.

“A atenção e escuta por parte da psicopedagoga.”

“O aconchego e confiança - A produtividade e objetividade nas atividades. A pontualidade. A sinceridade.”

“Ponto de apoio de partilha e acolhimento”

“O tratamento humanizado e relevante que se recebe.”

“A empatia da equipe de atendimento com os alunos, pois passam tranquilidade nos momentos de dificuldades.”

Por fim, quando perguntados em relação a uma melhora acadêmica, os estudantes responderam que os atendimentos ajudaram na *organização dos seus estudos*, no seu *desempenho acadêmico*, e na *autoconfiança/autoestima*. Exemplos das falas abaixo.

“Me ajudou a utilizar meu tempo melhor.”

“Por ter conseguido controle emocional, as coisas fluíram bem.”

“Me sinto mais focada na minha vida acadêmica, mais organizada”.

“A partir dos atendimentos consegui, aos poucos, perder minha timidez e me sinto mais segura.”

“Porque tenho melhorado no estudo e nas metas.”

“Me sinto mais confiante e capaz de enfrentar os desafios do dia-a-dia acadêmico e profissional.”

4. Conclusão

Os resultados foram analisados a partir de uma reflexão sobre a importância do bem-estar emocional do estudante e do acolhimento que a instituição dedica àqueles que ingressam no ensino superior. Ademais, a importância de ensinar estratégias de aprendizagem e de organização dos estudos e do tempo parecem ser fatores motivadores e que têm impacto direto no desempenho e bem-estar acadêmico do estudante universitário.

Destacaram-se o acolhimento e a organização como aspectos importantes nos atendimentos psicopedagógicos na apreciação dos estudantes e que tiveram impacto em seu desempenho acadêmico. Concluímos que é de suma importância o trabalho psicopedagógico com estudantes universitários para que eles possam melhor se adaptar à vida universitária e, assim, reduzir os índices de evasão.

2022



Referências

Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95(4), 509–521.

Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas. (s.d.). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Hughes, G., & Smail, O. (2015). Which aspects of university life are most and least helpful in the transition to HE? A qualitative snapshot of student perceptions. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 466–480.

Gimeno, M., & Molina, R. M. (2016, November). Motivaciones y Expectativas del Estudiantado que solicita Apoyo Académico en la Universidad de Santiago de Chile. In *Congresos CLABES*.

Maia, B. R., & Dias, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 37.

Matus, J. (2017). Integración a la vida universitaria. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/904>

Taquet, M., Holmes, E. A., & Harrison, P. J. (2021). Depression and anxiety disorders during the COVID-19 pandemic: knowns and unknowns. *Lancet (London, England)*, 398(10312), 1665–1666.

Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German journal of educational psychology*, 7(3), 99–107.

Romo, A., Cruz, S., Guzman, C., & Velazquez, F. (2013). Análisis de la Oferta y Satisfacción de Programas y Apoyos Académicos Orientados a la Permanencia Escolar. In *Congresos CLABES*.

Agradecimento.

Agradecemos à Faperj pelo financiamento da pesquisa.

2022



CULTURA INTERINSTITUCIONAL DE LA INFORMACIÓN COMO HERRAMIENTA ESTRATÉGICA DE APOYO A LA PERMANENCIA

Sandra Barragán, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Sandra.barragan@utadeo.edu.co

Resumen.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) recomendó el trabajo en torno a ocho componentes y 37 herramientas bajo la figura simbólica de una caja de herramientas para mitigar el abandono escolar en la educación superior. Entre estas componentes se encuentra la cultura de la información aludiendo al uso eficiente de la información para toma de decisiones operativas, tácticas y estratégicas; también se encuentra como componente el trabajo colaborativo entre Instituciones de Educación Superior (IES) con fines de transferir conocimiento, construir y consolidar redes de conocimiento y benchmarking para el aprendizaje interinstitucional. Es en este ámbito que la Red Universitaria por la Permanencia Estudiantil y la Graduación Oportuna (Ruppego) ha fundamentado parte de su quehacer ya que su propósito general, desde su creación en 2016, es articular diferentes estrategias, acciones, programas, investigaciones y trabajos para fortalecer la permanencia estudiantil y promover la graduación oportuna. En concordancia con el propósito de Ruppego, el objetivo de este trabajo es visualizar la construcción colectiva de documentación en torno a la permanencia y la graduación oportuna que ha hecho Ruppego favoreciendo la cultura interinstitucional de la información con base en el trabajo colaborativo entre IES. Implementando una metodología mixta de tipo documental y descriptivo se detallan los proyectos editoriales que ha emprendido Ruppego consignado aprendizajes, buenas prácticas, benchmarking y recomendaciones, consolidados por integrantes de la red provenientes de distintas instituciones. Es de anotar que, Ruppego reúne a 36 IES colombianas y una mexicana. Como resultados se presentan los proyectos editoriales, las publicaciones y sus estadísticas de uso. Finalmente, en las conclusiones se destaca la relevancia de la memoria institucional e interinstitucional mediante productos robustos que recopilen diferentes miradas teóricas, experienciales y de aplicación que obren en beneficio de los estudiantes de nivel superior y de los profesionales que los apoyan en las IES para mitigar el abandono, promover la permanencia y la graduación oportuna.

Palabras Clave: Abandono Escolar, Información Educacional, Publicación Educacional, Red de Conocimiento Institucional.

1. Introducción

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2015), bajo la figura simbólica de una caja de herramientas para mitigar el abandono escolar en la educación superior, delimitó conceptual y operativamente las 37 herramientas para mitigar la deserción estudiantil en la educación agrupadas en las ocho componentes que se resumen en la Fig. 1.

2022



Figura 3. Componentes y herramientas para la permanencia estudiantil.

Fuente: Elaboración propia con base en Ministerio de Educación Nacional (2015) mediante una plantilla de www.presentationgo.com.

La cultura de la información tiene que ver con el uso eficiente de la información para toma de decisiones operativas, tácticas y estratégicas basándose en el acceso, la calidad y la disponibilidad de ésta en dos niveles: el sectorial y el institucional. A nivel sectorial, el MEN recopila la información mediante plataformas y módulos para la toma de decisiones y la formulación de políticas públicas (Ministerio de Educación Nacional, 2009, 2015, 2018); a nivel institucional, el MEN promueve que las IES integren sus sistemas para evitar duplicidad de esfuerzos (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Por otro lado, el trabajo colaborativo entre IES refiere a la gestión colectiva del conocimiento mediante la sistematización de experiencias y aprendizajes, de una institución o de varias de ellas, que obren en beneficio de la permanencia estudiantil mediante el reconocimiento y la comprensión de las buenas prácticas y las oportunidades de mejora (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Estas colaboraciones se ajustan en sentido amplio a lo que Cosenz (2022) describió para la tercera misión de las IES

Promover un papel proactivo y previsor de la Universidad en el desarrollo socioeconómico, desarrollo cultural e innovador de su ámbito regional, a través de la creación de colaboraciones cualificadas y duraderas con los múltiples actores sociales de la economía del conocimiento (p. 4).

Es en este contexto que surgió la pregunta de investigación orientadora para una parte del trabajo de la Red Universitaria por la Permanencia Estudiantil y la Graduación Oportuna (Ruppego) ¿cómo sistematizar el conocimiento institucional de las IES integrantes de la red de conocimiento Ruppego para lograr una construcción colectiva que posibilite la cultura de la información con base en la transferencia de conocimiento y el benchmarking? En concordancia, el objetivo de este trabajo es visualizar la construcción colectiva de documentación en torno a la permanencia y la graduación oportuna que ha hecho Ruppego favoreciendo la cultura interinstitucional de la información con base en el trabajo colaborativo entre IES.



Para alcanzar este objetivo, el presente trabajo se divide en cuatro partes: la primera está destinada a describir a Ruppego, a su propósito general y sus integrantes; la segunda muestra la metodología mixta de este trabajo; la tercera presenta los resultados en cuanto a los proyectos editoriales adelantados enfilados hacia la documentación, las publicaciones obtenidas y los indicadores de uso; y la cuarta, ofrece algunas conclusiones a las que se ha llegado.

Red Universitaria por la Permanencia Estudiantil y la Graduación Oportuna (Ruppego)

Para el año 2016, gestionada por el Programa de Orientación Universitaria (POU) en la Universidad Piloto de Colombia surge la red de conocimiento Ruppego bajo el interés de combinar los esfuerzos de las IES en torno a la deserción, la permanencia y la graduación oportuna en la educación superior (Barrera & Osma, 2018). Ruppego tiene como propósito general “articular diferentes estrategias, acciones, programas, investigaciones y trabajos para fortalecer la permanencia estudiantil y promover la graduación oportuna” (Barrera & Osma, 2018, pág. 4). Es así como, se ha procurado consolidar una red de universidades para que se articulen estrategias, acciones, programas, investigaciones y trabajos desde una perspectiva interinstitucional bajo las figuras de alianzas para la transferencia de conocimiento y benchmarking (Barragán & Barrera, 2020).

Actualmente, Ruppego se gestiona y se lidera conjuntamente desde la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano y la Universidad Piloto de Colombia, logrando aumentar su alcance a 37 IES integrantes que se agrupan en cinco mesas de trabajo: investigación, administración, capacitación, virtualización y sistematización con una reunión plenaria mensual. La

Tabla 8 presenta las IES que han venido conformando a Ruppego participando con mayor o menor intensidad de acuerdo con la disponibilidad en sus planes de actividades. La diversidad de las IES enriquece la red de conocimiento pues hay instituciones públicas y privadas, de tamaños pequeños, medianos y grandes, que operan en modalidad presencial, virtual y a distancia, que imparten tecnologías, programas de pregrado y posgrado, con presencia en capitales y regiones lo que posibilita un trabajo interinstitucional desde diferentes miradas teóricas, experienciales y de aplicación.

Tabla 8. Integrantes de Ruppego 2019 a 2022 (septiembre).

Universidad Piloto de Colombia	Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano
Universidad Católica de Colombia	Pontificia Universidad Javeriana
Universidad Santo Tomás	Universidad Externado de Colombia
Fundación Universitaria Los Libertadores	Universidad ECCI
Universidad Central	Fundación del Área Andina
Corporación Universitaria UNIMINUTO	Universitaria Uniagustiniana
Corporación Universitaria Iberoamericana	Universidad Francisco José de Caldas
Universidad Nacional de Colombia	Universidad Pedagógica Nacional
Politécnico Internacional	Politécnico Internacional
Politécnico Gran Colombiano	Universidad San Buenaventura
Universidad Antonio Nariño	Colegio Mayor de Cundinamarca
CUN	Universidad de Guadalajara
Universidad Manuela Beltrán	Corporación Universitaria Iberoamericana
Instituto Caro y Cuervo	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Universidad Nacional Abierta y a Distancia	Universidad del Rosario
Corporación Universitaria Remington	Fundación Tecnológica Alberto Merani
Universidad EAN	Universidad El Bosque



Fundación Universitaria Agraria de Colombia	
Fundación Universitaria Compensar	
Universidad Pontificia Bolivariana	

Fuente: elaboración propia con base en Barragán & Barrera (2020).

2. Metodología

Para lograr el objetivo de visualizar la construcción colectiva de documentación en torno a la permanencia y la graduación oportuna que ha hecho Ruppego favoreciendo la cultura interinstitucional de la información con base en el trabajo colaborativo entre IES se diseñó una metodología mixta seccionada en dos fases: La fase 1 tuvo un enfoque cualitativo y una fuente documental, constituida por la descripción de las publicaciones conjuntas de algunos integrantes de Ruppego derivadas de los proyectos editoriales; La fase 2 contó con un enfoque cuantitativo y un alcance descriptivo, configurada para analizar los indicadores de uso de las publicaciones de Ruppego.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la implementación de la metodología en su primera fase en cuanto a la descripción somera de los libros producidos en la actividad académica de Ruppego y publicados en acceso abierto. Es de anotar que, la participación de las IES en la escritura de estos libros ha sido voluntaria como respuesta a convocatorias internas a la red en las que se invita a participar de cada proyecto editorial.

3.1 Publicaciones de integrantes de Ruppego: dos libros escritos interinstitucionalmente

3.2 Monitorías y tutorías. Benchmarking interinstitucional para el mejoramiento de la calidad académica y la permanencia estudiantil

Para 2019, habiendo transcurrido una primera etapa de conocimiento de los Planes de Permanencia y graduación Oportuna (PyGO) de algunas de las IES que integran Ruppego, se procedió a elaborar una matriz de indicadores para cada una de las componentes y herramientas establecidas por el MEN (ver Fig. 1) buscando puntos de coincidencia y de discrepancia siempre con el ánimo de aprendizaje mutuo. Con esta matriz se identificó que las herramientas usadas por todos los integrantes para la mejora de la calidad académica eran las monitorías y las tutorías entendidas gubernamentalmente como se expresa en la Fig. 2.

Tutoría	Monitoría
es un servicio de asistencia y apoyo individual al estudiante frente a su rendimiento académico, conocimiento, aceptación y seguimiento de los procesos institucionales que le corresponden y a su adaptación a la vida universitaria, mediante la asignación de un profesor, personal administrativo, alumno de semestre avanzado o exalumno y la consideración del apoyo virtual, si es del caso	es un espacio de apoyo académico para los estudiantes de los diferentes programas, en áreas de conocimiento específicas, el cual es atendido por estudiantes que se han distinguido por su alto rendimiento académico e integración institucional

Figura 4. Definiciones gubernamentales para monitorías y tutorías.

Fuente: elaboración propia con base en Ministerio de Educación Nacional (2015).



Con base en esta identificación, se trabajó conjuntamente en un proyecto editorial que culminó en la publicación del libro *Monitorias y tutorías. Benchmarking interinstitucional para el mejoramiento de la calidad académica y la permanencia estudiantil* (Barragán & Barrera (editores), 2020) con el “objetivo de sistematizar y compartir el conocimiento y las experiencias sobre la permanencia y la graduación estudiantil, particularmente alrededor de los apoyos académicos en monitorias y tutorías” (Barragán & Barrera, 2020, p. 4). En la escritura de este libro participaron: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Universidad Piloto de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universitaria Agustiniana, Fundación Universitaria del Área Andina, Universidad Católica de Colombia, Universidad Nacional de Colombia y Corporación Universitaria Minuto de Dios. El libro consta de los diez capítulos que se describen en la Tabla 9 con los que se realizó el benchmarking considerando las características de la IES, la organización y la estructura de las monitorias y las tutorías, la implementación institucional, la divulgación, la autoevaluación y los compromisos que de ella resultan, los resultados cuantitativos y cualitativos observados en las implementaciones y evaluaciones.

Tabla 9. Capítulos del libro sobre monitorias y tutorías.

Título	Autores
Trabajo colaborativo en la Red Universitaria por la Permanencia Estudiantil y la Graduación Oportuna	Barragán, Sandra – Sandra.barragan@utadeo.edu.co Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano Barrera, Orlando – obarrera@unipiloto.edu.co Universidad Piloto de Colombia
El acompañamiento académico como parte de una estrategia integral en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Murillo, Aleida – amurillo@correo.udistrital.edu.co Sarmiento, Luis Eduardo – luiseduardosarroz@gmail.com Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Estrategias de apoyo académico en la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano: monitorias y tutorías	Barragán, Sandra – Sandra.barragan@utadeo.edu.co González, Leandro – leandro.gonzalez@utadeo.edu.co Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano
La monitoria académica como voluntariado, un proceso más allá de lo académico en la Universidad Piloto de Colombia	Barrera, Orlando – obarrera@unipiloto.edu.co Osma, Eva María – eva-osma@unipiloto.edu.co Universidad Piloto De Colombia
Las tutorías y las monitorias en la Universitaria Agustiniana (Uniagustiniana)	Guerrero, Dalila Katiska – katiskag@gmail.com Vargas, Mónica – monicaa_vargasr@hotmail.com Universitaria Agustiniana
La Red Integral de Monitores Estudiantiles (rime): una experiencia exitosa a favor de la permanencia en Areandina	Velandia, Alexandra - yvelandia6@areandina.edu.co Cortes, Ana Milena - acortes72@areandina.edu.co Fundación Universitaria del Área Andina
Sistema de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia: estrategias y medios de intervención con estudiantes en riesgo académico	Montenegro, Leydy – lvmontenegrof@unal.edu.co Montenegro, Lizeth – llmontenegrof@unal.edu.co Universidad Nacional de Colombia
Una experiencia de aprendizaje que va más allá de las aulas de clase: tutorías y monitorias académicas en la Universidad Católica de Colombia	Cipagauta, Angela – apcipagauta@ucatolica.edu.co Pardo, Diana – dcpardo@ucatolica.edu.co Hurtado, Lina - lkhurtadom@ucatolica.edu.co García, Julián - jagarciaa@ucatolica.edu.co Cassiano, Ángela - amcassiano@ucatolica.edu.co Universidad Católica de Colombia
Monitorias académicas en la modalidad virtual y a distancia en Uniminuto	Barreto, Edwin – ebarreto@uniminuto.edu Méndez, Julio – julio.mendez@uniminuto.edu

2022



Título	Autores
	Suárez, Jenny – jenny.suarez@uniminuto.edu Olarte, Myriam – myriam.olarte@uniminuto.edu García, Miguel – miguel.garcia@uniminuto.edu Corporación Universitaria Minuto de Dios
Benchmarking en monitorias y tutorías: una apuesta de la red de permanencia por la permanencia y la graduación oportuna	Barragán, Sandra – Sandra.barragán@utadeo.edu.co Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano

Fuente: elaboración propia con base en Barragán & Barrera (2020).

Guía práctica para unidades de permanencia estudiantil en la educación superior

Al analizar la formación de los profesionales que hacen parte de las unidades académicas y administrativas encargadas de la permanencia estudiantil se encontró que las habilidades requeridas para el diagnóstico, el tratamiento y el seguimiento a la deserción estudiantil son adquiridas mediante el autodidactismo, la autogestión o por entrenamiento con colegas senior, de allí surgió el objetivo del segundo libro titulado Guía práctica para unidades de permanencia estudiantil en la educación superior (Barragán & Barrera (editores), 2021) en cuanto a compartir experiencias y aprendizajes frente al tema de permanencia y graduación oportuna materializando la alianza para la transferencia de conocimiento y el aprendizaje interinstitucional. En la escritura de esta guía, concebida como un libro de formación, se conjugaron los conocimientos individuales e institucionales de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, la Universidad Piloto de Colombia, la Corporación Universitaria Iberoamericana, la Universidad del Rosario, la Universidad ECCI y la Universidad de Guadalajara. En los seis capítulos de la guía que se describen en la Tabla 10 se empleó la infografía como principal método de comunicación considerando que se requería esquematizar la mayor cantidad de información posible de forma didáctica.

Tabla 10. Capítulos la guía práctica.

Título	Autores
Visión panorámica de la permanencia estudiantil en la educación superior colombiana desde la infografía	Barragán, Sandra – Sandra.barragan@utadeo.edu.co Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano Montenegro, Leydy - leydy.montenegro@ibero.edu.co Corporación Universitaria Iberoamericana
La caracterización de la población y los sistemas de alertas tempranas como herramientas para fomentar la permanencia estudiantil	Barragán, Sandra – Sandra.barragán@utadeo.edu.co Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano
Recomendaciones para la estructura de la unidad destinada a la permanencia estudiantil	Huérfino, Aura - aura.huerfano@urosario.edu.co Vargas, Mónica - monicaal.vargas@urosario.edu.co Universidad del Rosario
Un acercamiento a las estrategias de permanencia a implementar con estudiantes de Educación Superior	Ramírez, Gladys – psicologia.permanencia@ecc.edu.co Castelblanco, Claudia – bienestar@ecc.edu.co Universidad ECCI
Perspectivas teóricas sobre abandono y permanencia en el ámbito Universitario	García, María– maria.garcia@redudg.udg.mx Estrada, Adriana– loreley.estrada@suv.udg.mx Universidad de Guadalajara
Sinopsis de las recomendaciones para fortalecer las unidades de permanencia estudiantil	Barragán, Sandra – Sandra.barragán@utadeo.edu.co Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano



Fuente: elaboración propia con base en Barragán & Barrera (2021).

Como parte del proyecto editorial, se implementó la segunda fase de la metodología de este trabajo en cuanto a analizar la incidencia o relevancia de las publicaciones mediante los indicadores cuantitativos de uso que enseguida se revelan.

4. Análisis de indicadores de uso de las publicaciones de Ruppego.

Para comprender la relevancia de los libros publicados se analizaron varios indicadores de uso proporcionados por el repositorio de publicaciones del sello editorial de la Universidad Piloto de Colombia (Universidad Piloto de Colombia, 2020, 2021).

Para el libro *Monitorias y tutorías. Benchmarking interinstitucional para el mejoramiento de la calidad académica y la permanencia estudiantil*, el repositorio registra 663 visualizaciones, mientras que para la *Guía práctica para unidades de permanencia estudiantil en la educación superior* se cuenta con 355 visualizaciones. La Figura 5 presenta dos mapas coropléticos en los que se visualizan los países desde los que se han visualizado más los dos libros de Ruppego notándose que, en los dos casos, Colombia, Estados Unidos y México ocupan los tres primeros lugares, en ese orden. En cuanto a las ciudades con mayor visualización, se encontró que para el libro de monitorias son Bogotá, Menlo Park, Winsted y Redmon y para la Guía son Bogotá, Medellín y Guadalajara (Universidad Piloto de Colombia, 2020, 2021). Es de resaltar que, los dos libros fueron presentados en la Feria Internacional del libro de Bogotá (FilBo) de 2022 Vuelve para que Vuelvas (Red Universitaria por la Permanencia Estudiantil y la Graduación Oportuna, 2021).

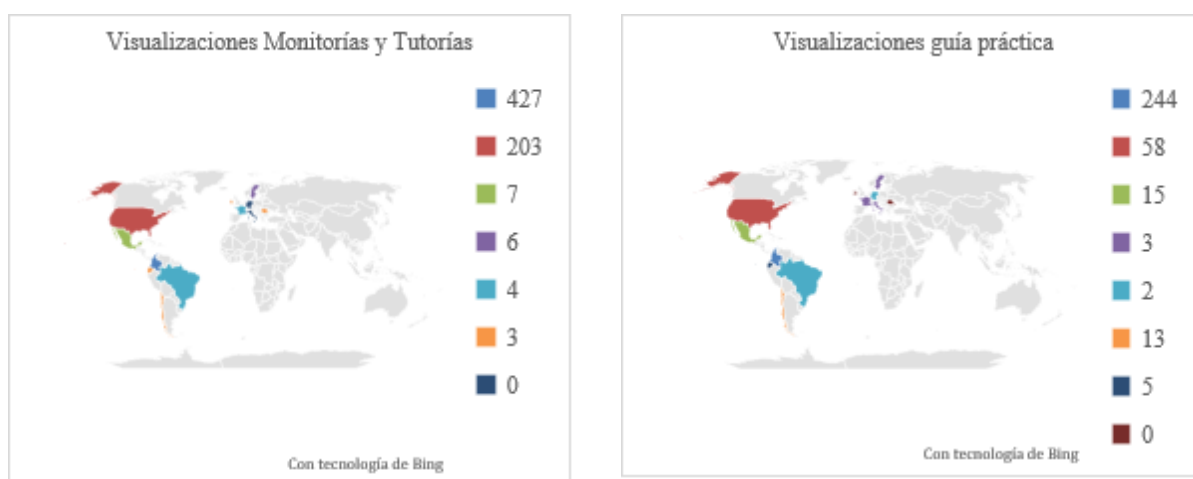


Figura 5. Mapas coropléticos para los países con más visualizaciones de los libros.
 Fuente: elaboración propia con base en Universidad Piloto de Colombia (2020, 2021).

5. Conclusiones

Con la implementación de las dos fases de la metodología se alcanzó el objetivo del presente trabajo en cuanto a visualizar la construcción colectiva de documentación en torno a la permanencia y la graduación oportuna que ha hecho Ruppego favoreciendo la cultura interinstitucional de la información con base en el trabajo colaborativo entre IES. Esta cultura de interinstitucional de la información se ha basado en el trabajo académico voluntario de integrantes de Ruppego que han



compartido los aprendizajes individuales e institucionales desde sus fortalezas plasmados en dos libros de acceso abierto: uno destinado al benchmarking para el aprendizaje mutuo sobre las monitorías y tutorías como las herramientas comunes a las IES y otro dedicado a la formación de profesionales de las unidades de permanencia que se aproximan al apoyo a estudiantes y a las instituciones desde la formación autodidacta y la autogestión. Es allí en donde se observa la relevancia de la memoria institucional e interinstitucional mediante productos robustos que recopilen diferentes miradas teóricas, experienciales y de aplicación.

Es de reconocer que la escritura en este tipo de proyectos representa un reto de concertación entre colegas de distintas formaciones afiliados a instituciones con diversas características poblacionales y administrativas, no obstante, es aún más retador mejorar los indicadores cuantitativos de uso producto de la actividad orgánica del repositorio, de la citación y de la promoción que los propios autores pueden hacer. Los mencionados retos de la continuidad en los proyectos editoriales y del incremento de los indicadores de uso y bibliométricos también son oportunidades de trabajo que se han detectado por lo que para el primero se está trabajando en un nuevo proyecto relacionado con los nuevos escenarios para la educación superior y para el segundo en trabajos como el presente.

Referencias

- Barragán, S., & Barrera, O. (editores). (2020). Monitorías y tutorías. Benchmarking interinstitucional para el mejoramiento de la calidad académica y la permanencia estudiantil. Universidad Piloto de Colombia. Obtenido de repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/9346
- Barragán, S., & Barrera, O. (editores). (2021). *Guía práctica para las unidades encargadas de la permanencia estudiantil en las instituciones de educación superior*. Universidad Piloto de Colombia. Obtenido de <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/11024>
- Barragán, S., & Barrera, O. (2020). Trabajo colaborativo en la Red Universitaria por la Permanencia Estudiantil y la Graduación Oportuna. En S. Barragán, & O. Barrera (editores), *Monitorías y Tutorías. Benchmarking interinstitucional para el mejoramiento de la calidad académica y la permanencia estudiantil* (págs. 11-38). Universidad Piloto de Colombia.
- Barrera, O., & Osmá, E. (2018). Red universitaria por la permanencia estudiantil. *Congresos CLABES*. Córdoba: Universidad Tecnológica de Panamá. Obtenido de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1640>
- Cosenz, F. (2022). *Managing Sustainable Performance and Governance in Higher Education Institutions. A Dynamic Performance Management Approach*. Springer.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Referentes de calidad: una propuesta para la evolución del sistema de aseguramiento de la calidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-369045_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (Junio de 2019). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Recuperado el 14 de Abril de 2021, de <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas>
- Red Universitaria por la Permanencia Estudiantil y la Graduación Oportuna. (2021). *Ruppego*. Obtenido de <https://www.ruppego.org/>
- Universidad Piloto de Colombia. (2020). *Repositorio Institucional*. Obtenido de <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/9346/statistics>
- Universidad Piloto de Colombia. (2021). *Repositorio Institucional*. Obtenido de <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/11024/statistics>

2022



Apêndice I

A continuación, se han incluido los códigos QR que enlazan los libros de acceso abierto.

Monitorias y tutorías. Benchmarking interinstitucional para el
mejoramiento de la calidad académica y la permanencia estudiantil



Guía práctica para unidades de permanencia
estudiantil en la educación superior



Agradecimientos

La autora agradece especialmente a la Universidad Piloto de Colombia que ha hecho posible la materialización de las publicaciones gracias a su equipo editorial y a los recursos dispuestos para los proyectos editoriales y a Orlando Barrera, director del POU por su trabajo sostenido en pro de Ruppego.

2022



EL ESTUDIANTADO QUE INGRESA A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE), ¿ES MUY DIFERENTE DE SUS PARES?

Nicolás Urrea Romero, Universidad Alberto Hurtado, nurrea@uahurtado.cl
Daniela Durán Cáceres, Universidad Alberto Hurtado, dduran@uahurtado.cl

Resumen.

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) es una iniciativa surgida en el segundo gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, liderada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) e implementada -a la fecha- por 29 universidades a lo largo de Chile. El presente trabajo versará sobre la Universidad Alberto Hurtado (UAH), la cual recibió a su primera cohorte en el año 2017, generando una ola de cuestionamientos respecto de las “habilidades académicas” del estudiantado que ingresaba a través de esta vía inclusiva y de su “capacidad” para permanecer en la educación superior.

En este escenario, estimar el grado de relación y/o diferencia que existe entre las cohortes 2017 a 2019 que ingresaron a la UAH a través del cupo PACE y sus pares de los mismos años y carreras, pareció pertinente para responder la pregunta que titula este trabajo. Para esto se usó una batería de variables que fueron trabajadas desde el enfoque de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), fundamentado en el constructo sociológico-estadístico planteado por Bourdieu en “*La distinción*”, el cual nos ha permitido desmenuzar la realidad del mundo estudiantil de la UAH y derribar algunos mitos subyacentes en la práctica académica.

El ACM cumple con el objetivo de condensar múltiples variables en un espacio común, detectando niveles de distancia entre las mismas variables y agrupando gráficamente las categorías de respuesta. Ello permite visualizar que perfiles similares de individuos tendrán distancias menores entre las variables que los caracterizan, y mayores con los grupos con los que no son afines, de manera que, de esta agrupación de objetos, resulte una visualización de estructuras de análisis. Usando STATA 13, fueron seleccionadas las dos dimensiones de mayor peso en el modelo, que cumplen con ser los ejes del gráfico de correspondencias, y que permiten agrupar las variables gráficamente, para proceder con el análisis.

Los hallazgos, aunque preliminares, apuntan a los siguientes resultados:

Al comparar los casos de estudiantes PACE con estudiantes de similares características estructurales, no se observan diferencias, por lo que es posible reconocer que los estudiantes PACE responden académicamente de manera similar al resto de estudiantes de la universidad.

Sí se observan diferencias importantes al considerar la procedencia/nacionalidad de los estudiantes, relevándose que PACE parece ser un estímulo para los estudiantes migrantes que acceden a colegios adscritos al programa.



Finalmente se observa que, a pesar de no contar con un puntaje competitivo para el ingreso tradicional a la Universidad, existen diferencias levemente favorables al estudiantado PACE en términos de sus puntajes de ingreso tras normalizarlos contra el promedio de sus cohortes.

Palabras Clave: Estudiantes PACE, Habilidades Académicas, Primer Año de Estudios, Permanencia, Análisis de Correspondencias Múltiples.

1. Introducción

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) es una iniciativa surgida en el segundo gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, liderada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) e implementada -a la fecha- por 29 universidades a lo largo de Chile. El presente trabajo versará sobre la Universidad Alberto Hurtado (UAH), la cual recibió a su primera cohorte en el año 2017, generando una ola de cuestionamientos respecto de las “habilidades académicas” del estudiantado que ingresaba a través de esta vía inclusiva y de su “capacidad” para permanecer en la educación superior. Cabe mencionar que los estudiantes PACE cumplen, al momento de este muestreo, con ser parte del 15% de mejor rendimiento de sus respectivas cohortes en los colegios paceacompañados, que se caracterizan por tener altos índices de vulnerabilidad social, haber cursado tercero y cuarto medio en establecimientos acompañados por PACE, y rendir la PAES. Especialmente el primer criterio asegura que estos estudiantes cuando menos cuentan con un rendimiento previo superior al resto de sus compañeros de colegio, en un entorno de alta vulnerabilidad.

En este escenario, estimar el grado de relación y/o diferencia que existe entre las cohortes 2017 a 2019 que ingresaron a la UAH a través del cupo PACE y sus pares de los mismos años y carreras, pareció pertinente para responder la pregunta que titula este trabajo. Para esto se usó una batería de variables que fueron trabajadas desde el enfoque de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), fundamentado en el constructo sociológico-estadístico planteado por Bourdieu en “*La distinción*”, el cual nos ha permitido desmenuzar la realidad del mundo estudiantil de la UAH y derribar algunos mitos subyacentes en la práctica académica.

Puesto de esta forma, es relativamente complejo asociar el abandono con el análisis de distinciones claras entre los estudiantes PACE y los estudiantes regulares. La relación se estrecha considerablemente cuando se comprende el contexto de ambos tipos de estudiantes. Los estudiantes PACEacompañados experimentan una serie de distintos acompañamientos que buscan justamente incentivar su permanencia en la universidad, disminuyendo las cifras de abandono del programa, considerablemente. Si consideramos que los estudiantes PACE poseen características especialmente vulnerables y aún en dichas condiciones pueden tener porcentajes de permanencia superiores⁶⁰ que los de los estudiantes regulares, cabe preguntarse: ¿En qué medida es posible replicar el acompañamiento PACE a los estudiantes de ingreso por vía regular? Esta respuesta se puede analizar solamente a la luz de reconocer cuáles son las diferencias entre ambos grupos, con el fin de poder

60 Respecto de las tasas de retención, éstas fueron las siguientes, tanto para el grupo de estudiantes PACE, como para la cohorte completa de la UAH.

2017 – PACE: 78%, UAH: 84% (Este fue el primer año de implementación en la UAH)

2018 – PACE: 84%, UAH: 89%

2019 – PACE: 87%, UAH: 90%

2022



adaptar el acompañamiento de la manera más modular posible, si es que esto fuese posible. En síntesis, se busca reconocer las diferencias entre dos grupos de estudiantes, que permitan un esfuerzo eficiente de adaptación de un programa que ya ha sido exitoso en incentivar la permanencia a través de acompañamientos personalizados.

En esta misma idea, de poder afirmarse que los estudiantes PACE no guardan diferencias significativas con el resto de los estudiantes, ingresados por vía regular, cabrá la recomendación de los presentes investigadores a la Universidad Alberto Hurtado de asimilar las técnicas de acompañamiento a toda la cohorte de ingreso, ya no solamente restringiéndose a los estudiantes paceacompañados. Esto implica estandarizar una estrategia de prevención del abandono ya comprobada en un grupo pequeño, pero convertida en una política para toda la Universidad.

Con el propósito de establecer un análisis comparativo que considere adecuadamente las particularidades la muestra, se han atendido una serie de observaciones, que contribuyen a caracterizar al estudiantado de la Universidad Alberto Hurtado (UAH). Para esto, se utilizaron los datos provistos por la Dirección de Aprendizaje Institucional, luego de una depuración que permitiera concentrar a las y los estudiantes de pregrado de las cohortes 2017, 2018 y 2019. Esto arrojó una muestra compuesta por 3.042 observaciones en total.

Esta primera decisión metodológica, refiere al supuesto que las muestras de los años 2020, 2021, y 2022, tuvieron efectos distintivos como consecuencia de la pandemia, los extensos periodos de cuarentena y aislamiento social, y el traslado de la formación desde un formato presencial a uno virtual. Entendiendo dicho impacto, pretendemos realizar una segunda investigación que logre capturar los efectos de la pandemia.

Como segundo elemento, se reconoce que cada estudiante presenta puntajes de ingreso variados, y posiblemente sus características e intereses, en tanto cuanto se diferencian por carrera seleccionada y cohorte de ingreso. Por ello, podemos suponer, por ejemplo, que habrá diferencias entre un estudiante de Derecho ingresante en el año 2017, y una estudiante de Pedagogía en Música del año 2019.

En tercer lugar, hay que destacar que el ingreso bruto familiar del estudiantado total de la UAH tiene como límite superior la categoría, “Más de \$1.880.000”⁶¹. En contraste, el estudiantado PACE tiene sólo un alumno -en las tres cohortes estudiadas- en la categoría de “Entre \$1.080.000 a \$1.240.000”. Para uniformar las condiciones del análisis comparativo, hemos quitado las categorías superiores de ingreso, donde ningún estudiante PACE declara encontrarse.

Por último, en atención a los antecedentes expuestos, hemos construido una nueva variable, en la cual cada estudiante tendrá como parámetro de comparación el promedio de su propia cohorte y de su propia carrera. Esto permite comparar a cada uno de los estudiantes, ya sea PACE, o no, con sus propios compañeros de cohorte y carrera, posibilitando un análisis más certero. Esto también permite comparar en términos ya no de la nota de cada estudiante, si no de su diferencia contra el promedio de su propia cohorte y carrera. Este paso evita la comparación de estudiantes de Psicología con estudiantes de Pedagogía en Artes Visuales, por ejemplo, ambas carreras con características propias determinantes y diferentes.

⁶¹ Esto se expresa en pesos chilenos.



2. Análisis de Correspondencias Múltiples.

El tipo de análisis efectuado fue el de Correspondencias Múltiples, que permite ubicar y agrupar gráficamente en un plano cada variable introducida al modelo, de manera que las categorías de respuesta que se sitúen a menor distancia puedan considerarse como afines. Esto toma como referencia el trabajo de Bourdieu, para el cual Benzécri ha contribuido a considerar el “campo” del cual habla Bourdieu en sus libros *La Distinción*, *Homo Academicus* y *La Nobleza Estatal*, como un plano gráfico, permitiendo considerar distancias como agrupaciones de categorías de manera intuitiva. Esto es especialmente útil si lo que se desea es considerar ámbitos relacionales dentro de un conjunto de variables, más que de una con otra variable en particular. Esto a su vez permite realizar análisis de manera más eficiente, y considerando un “campo” relacional mucho más amplio.

En este ejercicio, el análisis de correspondencias múltiples es una reducción de dimensiones, que permite visualizar relaciones en múltiples dimensiones, en un plano bidimensional que facilita la lectura. Esto, a su vez, toma bien en cuenta las posiciones relativas de cada elemento en la nube de puntos original. Así, se puede llevar al algoritmo de correspondencias simples a una matriz de indicadores -para este caso la Matriz de Burt- que permite mostrar gráficamente las asociaciones, relacionando individuos y variables, donde las filas representarán a los individuos y las columnas a las categorías de las variables, permitiendo la descripción de los individuos como puntos en un gráfico.

De esta manera, cada eje contendrá las variaciones respecto del tipo medio del conjunto de las variables, o los individuos, llevando a un análisis gráfico la dispersión de la aproximación de determinadas categorías respecto de un tipo medio, interpretando las distancias dentro de un gráfico como un mapa espacial de información. Esto es interesante, porque va aproximando la idea de un análisis estadístico a la realidad social misma. En ese sentido “el análisis de correspondencia es una técnica relacional de análisis de datos cuya filosofía se corresponde exactamente... con aquello que es la realidad del mundo social. Se trata de una técnica que “piensa” en términos de relación, precisamente como yo intento hacerlo con la noción de campo” (Bourdieu & Wacquant, 2005).

3. Resultados

Una vez tratada la muestra, se ha preparado un análisis de correspondencias múltiples para un conjunto de variables que la experiencia comparada ya haya considerado como objetos de estudio factibles, o bien, que traigan a colación factores que puedan enriquecer el análisis, tales como las distancias contra los promedios de cohorte y carrera, o los puntajes SIMCE.

Así, hemos considerado el siguiente set de variables para su primer modelamiento:

Pertenencia a PACE

Sexo

Nacionalidad

Región de residencia⁶² (RM u otra distinta)

⁶² Chile está compuesto por 16 regiones, siendo la Región Metropolitana (RM) la que concentra mayor cantidad de habitantes.

2022



Nivel de ingreso bruto familiar⁶³

Puntaje de ingreso a la carrera, relativo al resto de su carrera y cohorte⁶⁴

Puntaje PSU⁶⁵

Puntaje NEM⁶⁶

Ranking relativo al promedio de su carrera y cohorte⁶⁷

Orden de preferencia de su carrera⁶⁸

Rama educacional del colegio del cual egresó (Técnico-Profesional o Humanista-Científico)

Puntaje SIMCE del colegio en matemática⁶⁹

Puntaje SIMCE del colegio en lenguaje

Delta de diferencia de nota promedio al final del primer año, respecto del promedio de su carrera y cohorte

Producto de esta modelación emergieron variables que no tenían suficiente peso, tales como la región, el sexo o la preferencia de postulación a la educación superior, por lo que fueron removidas del modelo actual, para introducir una segunda iteración, que restase las variables que inciden menos en el grupo. Como efecto de dicha depuración, han permanecido 11 de las 14 variables anteriores.

Como consecuencia de una segunda iteración, que ha implicado volver a realizar el análisis removiendo las tres variables antes mencionadas, se han seleccionado las dos dimensiones que explican en mayor medida el modelo, logrando explicarlo en un 67.02%⁷⁰, a fin de poder expresarlo gráficamente. Las dispersiones respecto de la media de dichas dimensiones serán las coordenadas dentro de cada eje.

Cabe destacar que la proporción de varianza explicada es algo más baja que lo normal para este tipo de modelaciones, lo cual se explica por el bajo número de estudiantes PACE con los que se cuenta para el estudio, lo cual sin duda se irá solucionando con la llegada de nuevas cohortes que aumenten el tamaño muestral.

⁶³ Corresponde a la suma de todos los ingresos de dinero que perciba un/a integrante del grupo familiar, sea de manera periódica o esporádica.

⁶⁴ Se entiende como la construcción de un delta de distancia respecto del promedio de puntaje de ingreso de cada carrera, en cada cohorte distinta

⁶⁵ El Puntaje PSU, corresponde al puntaje promedio obtenido entre las Pruebas de Selección Universitaria (PSU) de Matemática y de Lenguaje y Comunicación.

⁶⁶ Corresponde al Puntaje de Notas de Enseñanza Media (NEM) definido por el DEMRE como el “puntaje estándar asignado al postulante según su promedio de notas de enseñanza media.”

⁶⁷ Se entiende como la construcción de una variable que represente la diferencia respecto del promedio de ranking en Educación media del conjunto de estudiantes de cada carrera de la UAH, en cada cohorte distinta.

⁶⁸ El Orden de preferencia corresponde al orden en que cada postulante ordena las carreras e instituciones de educación superior, de acuerdo a sus preferencias. En el caso chileno, esto puede ser del 1 al 10, siendo la opción 1 la más preferida y la opción 10, la menos preferida.

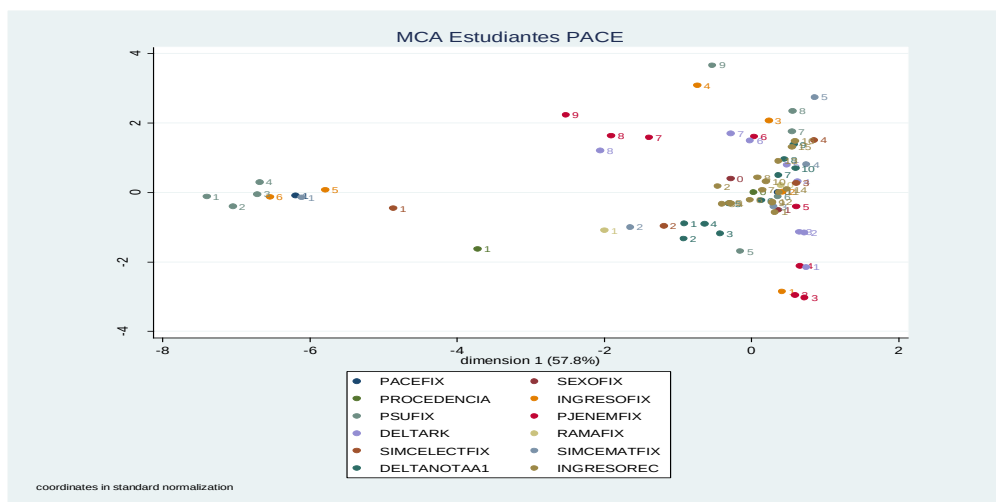
⁶⁹ El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), aplica una prueba del mismo nombre en 4to básico y 2do medio. Para nuestro estudio, asignamos a cada sujeto de la muestra el Puntaje SIMCE obtenido por el liceo en el cual cursó 2do año medio.

⁷⁰ La dimensión 1 aporta un 57.8%, en tanto que la dimensión 2 aporta un 9.2%

2022



Fig. 1: Diagrama conjunto de puntos de categorías



Producto de dicho ejercicio, y tal como se observa en la Fig. 1, podemos deducir lo siguiente:

Es claro que hay una tendencia de estudiantes extranjeros a ingresar vía PACE, toda vez que la procedencia de dichos estudiantes se aproxima espacialmente más a la categoría “Estudiante PACE”. Esto toma sentido cuando se advierte que la muestra PACE de estudiantes ha visto aumentada su composición de migrantes. Ello podría indicar que el estudiantado migrante tiene mejor rendimiento escolar que el estudiantado chileno, lo que catapulta el criterio de habilitación al Cupo PACE. Además, esta diferencia a favor de las/los estudiantes PACE tiene sentido, toda vez que el Ranking de notas reconoce el buen desempeño académico de cada joven en su propio contexto escolar, mediante “una bonificación en su “Puntaje Ranking” a aquellos que se encuentran por sobre la media de su propio colegio” (Del Valle, 2017).

Respecto de los puntajes de ingreso, es posible ver comparativamente que los mayores puntajes de ingreso se ubican en la muestra de estudiantes PACE. Esto es especialmente llamativo si se observa que hay bastante diferencia entre los grupos, lo que deja ver que los puntajes de los estudiantes PACE son mayores que el promedio de los estudiantes del grupo de control en la mayoría de los casos, incluso si eliminásemos los puntos de bonificación que entrega PACE para el ingreso de sus estudiantes acompañados.

Mismo efecto puede verse en las diferencias de los rankings de los estudiantes contra sus promedios por carrera y cohorte, expresados en la variable 9, en los cuales producto del ejercicio de diseño de la variable se han aislado -en parte- efectos como el nivel socioeconómico, la elección de carrera, y los efectos de posibles variaciones anuales. En este escenario, se observa con claridad cómo las categorías de mayores puntajes se relacionan más con la categoría “Estudiante PACE”. Dicho de otro modo, los estudiantes PACE se sitúan en mejores tramos de ranking en contraste con el promedio de sus carreras y cohortes, en comparación con la muestra de control.

Se observan también efectos similares al punto anterior en puntajes NEM, principalmente debido a que se relacionan estrechamente con los rankings.

Por su parte, los puntajes SIMCE son normalizados para cada cohorte y carrera de cada estudiante, donde factores de vulnerabilidad social se verán amplificadas, por lo que no debiesen ser



considerados en futuros análisis como una variable de interés. Eso sí, es válido reconocer que, si el modelo iguala estudiantes de mejores desempeños con estudiantes de rendimientos académicos más bajos, esto contribuirá a descender los puntajes del estudiantado que logre destacar ostensiblemente por sobre su grupo, disfrazando su desempeño real. En este escenario, el mismo modelo entrega una tendencia opuesta para las variables SIMCE (de Lenguaje y de Matemática) a la que se observa en los desempeños de los estudiantes a nivel individual en el resto de las variables, lo que permite deducir que este tipo de pruebas podría significar también un estigma para los estudiantes y una carga para su desempeño.

Al tomar en consideración el análisis de las notas de los estudiantes al finalizar el primer año de universidad, se observa que, en una muestra controlada, y habiéndose aminorado factores como el nivel socioeconómico y las elecciones de carreras y variaciones por año, las diferencias entre estudiantes PACE y estudiantes no adscritos al programa no es relevante, dejando ver que la comparación, cuando es realizada en factores controlados y buscando establecer un criterio de “estudiante espejo” no parece favorecer a los estudiantes no adscritos a PACE, como podría pensarse inicialmente.

4. Conclusiones

Considerando todo lo expuesto anteriormente, y a sabiendas de la necesidad de continuar profundizando en la interrogante que guía este documento y sus distintas aristas, es posible concluir que el estudiantado PACE ingresante en los años 2017, 2018 y 2019 no es realmente diferente de sus pares de los mismos años y carreras en cuanto a sus características de entrada o desempeño académico, toda vez que el análisis no arroja diferencias de consideración cuando se estabilizan las condiciones. Esto arroja luz sobre las ideas preconcebidas sobre este grupo de estudiantes que, tal como hemos presentado a lo largo de este breve y acotado estudio, tiene condiciones de entrada que no se configuran como desventajas para enfrentar estudios superiores.

Adicionalmente, se puede considerar que son los estudiantes extranjeros los que se ven beneficiados en mayor medida por el programa, donde caben destacar elementos como la necesidad de información y redes de apoyo que PACE es capaz de entregar, permitiéndoles disponer de un sistema de entrada a la educación superior que los acompaña sistemáticamente, en contraposición con el sistema regular, que privilegia que los estudiantes gestionen por sí mismos la información. Complementario a esta idea, se puede indicar también que los estudiantes extranjeros de mejor desempeño, buscan naturalmente obtener recompensas a sus esfuerzos, especialmente cuando han sido desplegados en un entorno vulnerable. Esto permite concluir que PACE puede conformarse como un sistema de acompañamiento atractivo para los estudiantes extranjeros en su ingreso a la educación superior.

De hecho, estos resultados bien podrían ser de utilidad para fortalecer la autoestima académica de cada estudiante que ingresa a nuestras casas de estudio, toda vez que muchos de los prejuicios instalados en la academia, traspasan a las personas que son las y los estudiantes. Dicho de otro modo, esta pequeña investigación confirma lo que las y los profesionales del PACE UAH vemos cada día en nuestra universidad: con los soportes adecuados, es posible que el acceso vía PACE se transforme en una verdadera oportunidad para cambiar el rumbo de la historia familiar de cada estudiante que aprovecha este programa.

2022



Referencias

Bourdieu, Pierre & L  ic Wacquant “Una invitación a la sociología reflexiva” 1a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina, 320 p.2005

Rodrigo del Valle: Acceso Inclusivo en Chile y Resultados Acad  micos a siete años de la instalación del Propedéutico UC Temuco, CLABES, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2017.

Agradecimientos

Nicolás desea agradecer a su amiga, Marisol Parra Vega.

2022



EVOLUCIÓN DEL SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y ALERTA OPORTUNA E IMPACTO EN LOS INDICADORES INSTITUCIONALES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO EN CONTEXTOS PRE-PANDEMIA, PANDEMIA Y POST-PANDEMIA

*Jorge Andrés Sáez Alarcón, Universidad del Bío-Bío, jasaez@ubiobio.cl
Verenna Tampe Araya, Universidad del Bío-Bío, vtampe@ubiobio.cl*

Resumen.

El Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna (SSAO) comienza a consagrarse a contar del año 2013, migrando de un trabajo en documentos manuales a alojarse en la plataforma de intranet institucional, iniciando de esta manera un registro de asistencia y análisis de indicadores. Dicho sistema, es administrado por el Programa Tutores (PT) de la Universidad del Bío-Bío (UBB) instalado desde el año 2009 para fortalecer la retención de estudiantes, que mediante metodología de pares. A partir del año 2017, el SSAO se transforma en un sistema basado en hitos relevantes de la vida de los/as estudiantes, en el cual se formulan alertas de corte temporal, programadas de manera semestral a través de una ruta de seguimiento. Cada alerta trae consigo un trabajo entre tutores/as y encargados/as de carreras (EC), quienes a través de criterios buscan pesquisar a aquellos/as estudiantes que podrían estar en riesgo de realizar un retiro temporal (RT) o una renuncia definitiva (RD). Es por esto, que el SSAO se concibe como un sistema dinámico, basado en la detección y acción de las alertas, sin hacer presunciones del riesgo de los/as estudiantes en base a factores de ingreso. Desde el año 2019, se creó un sistema de colores, que determina la situación actual de la alerta, pudiendo cambiar de color de acuerdo a los avances del caso. Este sistema permitió unificar criterios para dar de alta estudiantes y advertir el número de estudiantes que se mantenían en riesgo con el paso de los meses.

Debido a la pandemia del covid-19, el SSAO debió adaptarse extremadamente rápido, esto porque la cohorte del año 2020 solo se matriculó de manera presencial, siendo el resto del año virtual, por lo que, resultaba relevante dar respuesta a todos/as quienes ingresaron a la educación superior en un escenario social y académico muy incierto. Durante el año 2021, y con la experiencia del año 2020, el SSAO pudo seguir adaptándose y ajustándose para dar respuesta a las necesidades de la universidad, buscando mantener resultados obtenidos los años anteriores de retención estudiantil. Actualmente en el año 2022, el retorno a clases es una realidad, por lo que el SSAO sigue adaptándose y contextualizando sus alertas a las condiciones actuales de los/as estudiantes, quienes después de haber tenido dos años de carácter online, presentan dificultades en nuevos escenarios.

En cuanto a resultados, la UBB alcanza un 85,2% de retención para el año 2021, disminuyendo en comparación al año 2020 (87,8%) y aumentando en comparación a la retención obtenida el 2019 (80,5%). En este contexto, es posible evidenciar que, la efectividad ha ido aumentando los últimos 3 años, teniendo un 70,6% para 2019 y un 86% en 2021, destacando el porcentaje alcanzado el 2020, con un 89,5%.



El presente trabajo es un estudio con alcance comparativo de las experiencias del SSAO en los años 2019-2022, abarcándose cuatro cohortes de estudiantes de primer año. Se analizaron la construcción de alertas, acciones, estrategias y ajustes que se han realizado en el SSAO. La información fue proporcionada por la Dirección General de Análisis Institucional (DGAII), la intranet institucional y el PT.

Esta investigación aporta en la gestión institucional para la reducción de abandono, evidenciando la importancia que tiene la elaboración de un sistema de seguimiento y alerta oportuna eficiente y contextualizado a la realidad de los/as estudiantes. Razón por la cual el SSAO ha adaptado la metodología, los insumos, plazos, criterios y modalidad de resolución de sus alertas, con el objetivo de continuar realizando el acompañamiento que necesitan los/as estudiantes que recién se incorporan a la universidad, esta vez en un escenario virtual y post virtualidad.

Palabras claves: Seguimiento, Alerta Oportuna, Adaptación, Deserción.

1. Introducción

El Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna, es la herramienta institucional que da monitoreo a los indicadores de retención y aprobación de asignaturas de los/as estudiantes de primer año de la UBB. Dicho sistema se encuentra albergado en el Programa Tutores creado el año 2009 con el objetivo de contribuir al éxito académico de los estudiantes de primer año de los tres primeros quintiles, mejorando sus tasas de aprobación y retención. Dicho trabajo se logra mediante la aplicación de estrategias institucionales de inducción y adaptación a la vida universitaria, y el desarrollo de competencias específicas y genéricas. El SSAO es de carácter dinámico y ha experimentado cambios a través de los años de su ejecución, buscando siempre la forma más oportuna de alertar, acompañar y dar seguimiento a los posibles casos de deserción. En 2014 se diseñó un módulo en el programa QlikView lo cual permitió evaluar la contribución y pertinencia del programa con los indicadores institucionales. En el año 2017 se transforma en un sistema basado en hitos relevantes de la vida de los/as estudiantes, en el cual se formulan alertas de corte temporal, programadas de manera semestral a través de una ruta de seguimiento. Estas alertas fluctúan entre 8 a 10 por año divididas en semestres, sumado además una alerta espontánea activa durante todo el año académico. Cada alerta posee fecha de ejecución, registro y resolución lo que permite llevar un control acabado de cada caso y motivos por los cuales los/as estudiantes están en riesgo. Esta información se registra de manera acorde con la información entregada por la Dirección de Admisión y Registro Académico (DARCA), la cual clasifica los motivos en: Académicos, Financieros, Vocacionales, Socioeconómicos, Salud y Otros. A contar del año 2019 se creó un sistema de colores, que determina la situación actual de la alerta, pudiendo cambiar de color de acuerdo a los avances del caso. Este sistema permitió unificar criterios para dar de alta estudiantes y advertir el número de estudiantes que se mantenían en riesgo con el paso de los meses. Actualmente el SSAO se concibe como un trabajo conjunto entre tutores/as, encargados/as de carrera y diversos departamentos de la universidad que busca dar respuesta oportuna a los/as estudiantes que bajo ciertos criterios pasan a estar en posibles riesgos de deserción. Los diversos contextos, tanto nacionales como internacionales han hecho que el SSAO deba adaptarse velozmente a las necesidades actuales de los/as estudiantes, lo que ha provocado ajustes y cambios en las alertas planteadas en la ruta, permitiendo una optimización de tiempos y resultados, los cuales son evaluados de manera anual en dos indicadores autogestionados: Detección de estudiantes, lo que se refleja en la cantidad de estudiantes que realizaron suspensión de estudios y fueron registrados/as



en el SSAO y en la atención de estudiantes, lo que se refleja en la cantidad de estudiantes que fueron atendidos/as una vez registrados/as en el SSAO.

2. Problemática

En marzo del año 2020, Chile inicia oficialmente una cuarentena por catorce días para enfrentar el COVID-19, produciéndose así un aislamiento que ayudaría a reducir la transmisión de la enfermedad y a detectar tempranamente el virus, el cual que fue caracterizado como pandemia por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo del mismo año (Ministerio de Salud, 2022). Esta cuarentena que inicialmente se pensaba duraría pocos días, se extendió dos años. Durante el transcurso del tiempo, las autoridades del país fueron tomando decisiones en diversas áreas: salud, economía, educación, entre otras. Si bien en algunas de estas áreas el trabajo de los/as profesionales continuó realizándose de manera presencial, en el ámbito educacional se tomó la decisión de realizar las actividades académicas de forma virtual y a distancia, medida que se extendió desde la enseñanza preescolar hasta la universitaria. Esta nueva forma de enseñar y aprender se convirtió en un desafío importante para las universidades y para quienes las conforman, debiendo adaptar las metodologías, los medios para enseñar, las exigencias académicas, etc. En el caso de la UBB, el inicio de la pandemia se produjo cuando aún no se daba por finalizado el segundo semestre del año académico anterior, por ende, la cohorte 2020 no logró realizar el inicio de sus clases de manera presencial. Para el Programa Tutores este último hecho complejizó las labores, ya que el equipo de tutores/as que acompañan a los/as estudiantes durante el transcurso de su primer año académico no pudo generar contacto con la cohorte 2020 (situación que se repitió durante el año entrante). Esta fue una de las primeras problemáticas que requirió de la adaptación de la primera alerta del Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna (SSAO), como sucedió posteriormente con varias de las alertas, donde se modificaron las herramientas de recolección de datos y sus respectivos criterios. Debido a lo anterior, resulta interesante analizar cómo fue el proceso de adaptación del SSAO, el cual pese a la virtualidad debía cumplir con su objetivo principal, detectar de manera oportuna el riesgo de deserción de los/as estudiantes de primer año de la UBB.

Objetivo General

Analizar la evolución del Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna del Programa Tutores e impacto en los indicadores institucionales de la Universidad del Bío-Bío en contextos pre-pandemia, pandemia y post-pandemia para las cohortes 2019, 2020, 2021 y 2022.

3. Metodología

La presente investigación se enfoca en una metodología de tipo comparativa, considerando las cohortes 2019, 2020, 2021 y 2022 de estudiantes de primer año de la Universidad del Bío-Bío. Para describir la evolución e impacto del SSAO, se realizará un análisis que abarcará lo siguiente:

a) Análisis comparativo de los cambios en las alertas anuales del SSAO vinculadas al compromiso de aprendizaje y al autoconcepto y redes de apoyo. Las alertas asociadas a los resultados de aprendizaje no sufrieron modificaciones, puesto que a nivel institucional no se generaron cambios.



b) Análisis numéricos de los indicadores institucionales de retención y aprobación de asignaturas.

4. Descripción

El SSAO del PT de la UBB, converge con el proceso de adaptación y transición a la vida universitaria, basado en hitos relevantes que cada estudiante de primer año vive durante su primer año académico. Las alertas planteadas son de carácter cuantitativo y cualitativo agrupadas en tres grupos, los cuales son: Compromiso con el Aprendizaje, Resultados de Aprendizaje y Auto concepto y redes de apoyo, sumada además una alerta de carácter espontánea, activa durante todo el año que puede tributar a cualquiera de los grupos anteriores. El SSAO se nutre de cruces de información en base a resultados fijos, asistencia a tutorías y motivaciones personales de los estudiantes, detectadas y reportadas por los encargados de carrera (EC) y los tutores pares, los cuales son estudiantes de la misma carrera de años superiores. Cada año el SSAO plantea de 8 a 10 alertas de corte temporal, divididas en momentos específicos del año trabajadas por semestre, las cuales permiten obtener una alerta oportuna a nivel individual para afrontar posibles casos de deserción. Cada caso detectado es registrado, acompañado, derivado en caso de ser necesario, informado a su carrera para posteriormente y después de acciones realizadas, dar de alta. Las alertas se enumeran de acuerdo a su posición en el calendario académico, comenzando el primer semestre con la “Primera Alerta” la cual se realiza a inicios del año, tiene por objetivo detectar a los/as estudiantes que se matriculan en la universidad y que no asisten a la primera inducción, la cual es el primer encuentro entre los/as estudiantes, universidad y su tutor/a. Además, busca detectar en esta instancia posibles problemas espontáneos que pudiesen tener los/as estudiantes recién ingresados como serían: residencia, beneficios, movilidad, etc. La “Segunda Alerta” se realiza en una instancia formal de tutoría, teniendo por objetivo detectar problemáticas referentes a tres dimensiones: vocacionales, expectativas académicas y personal/socioeconómica a través de una metodología activa de participación. La “Tercera Alerta” tiene relación con su primera evaluación, detectando a aquellos/as estudiantes que reprobaron ya sea alguna asignatura crítica o alguna asignatura de carrera previamente conversada por el equipo de tutores/as. La “Cuarta Alerta” es netamente de asistencia al programa, detectando a estudiantes que poseen bajo ciertos % de asistencia establecidos a nivel universidad. Finalmente, y para cerrar el semestre se realiza la “Quinta Alerta” que detecta a todos/as las estudiantes que están en riesgo de reprobar una asignatura por nota y deben rendir una última evaluación para aprobar la asignatura, esta evaluación tiene por nombre “Evaluación Integradora”. Para segundo semestre se inicia con la “Sexta Alerta” que tiene por objetivo alertar a todos/as los/as estudiantes que inscriben por segunda vez alguna asignatura, no inscribe ni una asignatura o tiene alguna otra problemática general. Para la “Séptima Alerta”, “Octava Alerta” y la “Décima Alerta” se repiten los criterios de la “Tercera Alerta”. “Cuarta Alerta” y “Quinta Alerta” planteadas en el primer semestre. La “Novena Alerta” pudiese o no aplicarse dependiendo las condiciones del semestre y ésta apunta a detectar problemáticas de carácter vocacional, situada previo a un momento del año en donde los/as estudiantes realizan retiro temporal o renuncia definitiva. Por cada alerta se realiza un informe de resultados, el cual es informado a los/as directivos/as de la universidad y a las respectivas escuelas, para en conjunto formular y plantear estrategias que permitan mantener o disminuir los niveles de deserción en comparación con años anteriores.



5. Resultados Obtenidos

Evolución de las alertas del SSAO

El análisis se realizará comparando los cambios en los criterios de alerta y adaptaciones realizadas dependiendo del contexto, además indicará el número total de estudiantes alertados/as y la cantidad que fueron resueltos/as.

A continuación, se presentan las tablas de la evolución que han tenido las alertas del SSAO vinculadas al compromiso con el aprendizaje y al autoconcepto y redes de apoyo.

Tabla 1: Análisis 1era alerta.

1era Alerta	Tiene por objetivo alertar a estudiantes en su primer encuentro con la Universidad, carrera, compañeros/as y tutores/as			
Año	2019	2020	2021	2022
Modificaciones Criterios	-Asistencia Presencial Primera Inducción. -Llamado telefónico a ausentes.	-Estudiante no logra ser contactado. -Estudiante presenta problemas con recursos académicos. -Problemáticas Espontáneas	-Estudiante no logra ser contactado. -Estudiante presenta problemas con recursos académicos. -Problemáticas Espontáneas	-Asistencia Presencial Primera Inducción -Problemáticas Espontáneas
Adaptaciones	--	-Contacto Online -Pauta de información esencial para que tutores/as generen el primer contacto.	-Contacto Online -Herramientas Tecnológicas -Pauta de Información	-Colores de resolución -Consideraciones previas -Incorporación de ejecución-registro y resolución
Resultados				
Alertados/as	130	308	463	263
Resueltos/as	91	159	58	55
%	70%	52%	13%	21%

. **Fuente:** elaboración propia en base a datos proporcionados por SSAO.

Tabla 2: Análisis 2da alerta.

2da Alerta	Tiene por objetivo detectar problemáticas referentes a tres dimensiones: vocacionales, expectativas académicas y personal/socioeconómica.			
Año	2019	2020	2021	2022
Modificaciones Criterios	Inasistencia a Primera Tutoría.	-Actividad del “Semáforo”: dimensión vocacional, expectativas académicas y personal/familiar. -Tutor/a alerta a partir de las respuestas del formulario.	-Actividad del “Semáforo”: dimensión vocacional, expectativas académicas y personal/familiar. -Tutor/a alerta a partir de las respuestas del formulario.	-Tutoría con 3 actividades: “Semáforo” (dimensión vocacional, expectativas académicas y personal/socioeconómico), “Cómo te ves” o “El Tatuaje” y la “Telaraña”. -Tutor/a alerta a partir de las respuestas del formulario y la conversación generada en las otras dos actividades.

2022



2da Alerta	Tiene por objetivo detectar problemáticas referentes a tres dimensiones: vocacionales, expectativas académicas y personal/socioeconómica.			
				-Material complementario para cerrar la alerta: programación con actividades que propician la conversación.
Adaptaciones	--	-Incorporación del "Semáforo". -Cambio en las 3 dimensiones del "Semáforo" -Formato virtual (formulario Google)	-Cambio en las afirmaciones de 2 dimensiones del "Semáforo" -Formato virtual (formulario Google)	-Cambio en las afirmaciones de 2 dimensiones del "Semáforo" Tutoría diseñada para pesquisar información. -Formato virtual (formulario Google) y actividades presenciales. -Entrega de material complementario que contribuye al cierre y resolución de alertas.
Resultados				
Alertados/as	130	462	554	375
Resueltos/as	94	115	170	285
%	72,3%	24,9%	30,7%	76,0%

. **Fuente:** Elaboración propia en base a datos proporcionados por SSAO.

Tabla 3: Análisis 4ta alerta.

4ta Alerta	Tiene por objetivo alerta a todos/as los/as estudiantes que tienen bajo porcentaje de asistencia a tutorías (mide el compromiso con el aprendizaje).			
Año	2019	2020	2021	2022
Modificaciones Criterios	-Inasistencia a Segunda Inducción. -Estudiante bajo 75% de asistencia a tutorías (todas las carreras que cuentan con Programa Tutores).	-Inasistencia a Segunda Inducción sin justificación. -Estudiante bajo 75% de asistencia en carreras con asignatura y bajo 35% de asistencia en carreras sin asignatura Programa Tutores.	-Estudiante bajo 75% de asistencia en carreras con asignatura y bajo 35% de asistencia en carreras sin asignatura Programa Tutores.	-Estudiante bajo 75% de asistencia en carreras con asignatura y bajo 35% de asistencia en carreras sin asignatura Programa Tutores.
Adaptaciones	--	-Se considera la justificación de la inasistencia. -Se incorpora la distinción de asistencia entre las carreras que cuentan con la asignatura del programa tutores y las que no.	-Se elimina el criterio de inasistencia a la Segunda Inducción sin justificación.	--
Resultados				
Alertados/as	190	272	328	334

2022



4ta Alerta	Tiene por objetivo alerta a todos/as los/as estudiantes que tienen bajo porcentaje de asistencia a tutorías (mide el compromiso con el aprendizaje).			
Resueltos/as	40	176	226	231
%	21,1%	64,7%	68,9%	69,2%

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por SSAO.

Tabla 4: Análisis 6ta alerta.

6ta Alerta	Tiene por objetivo alertar a todos/as los/as estudiantes que inscriben por segunda vez alguna asignatura.			
Año	2019	2020	2021	2022
Modificaciones Criterios	-Estudiante no inscribe asignaturas. -Actividad del “Semáforo”: dimensión redes de apoyo, adaptación y transición a la universidad y personal. -Tutor/a alerta a partir de cruce entre respuestas y la instancia de conversación con tutorados/as a partir de cada afirmación.	-Estudiante debe cursar asignatura por segunda vez. -Estudiante no inscribe asignaturas.	-Estudiante debe cursar asignatura por segunda vez. -Estudiante no inscribe asignaturas. -Otras problemáticas.	-Estudiante debe cursar asignatura por segunda vez. -Estudiante no inscribe asignaturas. -Otras problemáticas.
Adaptaciones	-Formato análogo (hoja y lápices de colores).	-Se cambia el “Semáforo” a la segunda alerta. -Se incorpora un nuevo criterio (inscripción de asignatura por segunda vez).	-Se incorporan dos nuevos criterios (inscripción de asignatura por segunda vez y otras problemáticas).	--
Resultados				
Alertados/as	131	81	223	--
Resueltos/as	13	15	111	--
%	9,9%	18,5%	49,8%	--

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por SSAO.

Tabla 5: Análisis 8va alerta.

8va Alerta	Tiene por objetivo alerta a todos/as los/as estudiantes que tienen bajo porcentaje de asistencia a tutorías (mide el compromiso con el aprendizaje).			
Año	2019	2020	2021	2022
Modificaciones Criterios	-Estudiante reprueban primera evaluación.	-Estudiante bajo 75% de asistencia en carreras con asignatura y bajo 35% de asistencia en carreras sin	-Estudiante bajo 75% de asistencia en carreras con asignatura y bajo 35% de asistencia en carreras sin	-Estudiante bajo 75% de asistencia en carreras con asignatura y bajo 35% de asistencia en carreras sin



8va Alerta	Tiene por objetivo alerta a todos/as los/as estudiantes que tienen bajo porcentaje de asistencia a tutorías (mide el compromiso con el aprendizaje).			
		asignatura Programa Tutores.	asignatura Programa Tutores.	asignatura Programa Tutores.
Adaptaciones	--	-Alerta se transforma en una alerta de asistencia a tutorías.	--	--
Resultados				
Alertados/as	29	590	751	--
Resueltos/as	10	311	311	--
%	34,5%	52,7%	41,4%	--

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por SSAO.

Resultados generales Universidad del Bío-Bío

La Universidad del Bío-Bío registra tres grandes indicadores para estudiantes de primer año, estos se calculan de manera anual con fecha de corte el 30 de abril del año siguiente de ingreso de la cohorte, es por esto, que los indicadores del año 2022 aún no están calculados. Por otra parte, los resultados del Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna se basan en la efectividad que tiene el sistema en cuanto a la detección de estudiantes y resolución de los casos en alerta. A continuación, se presenta una tabla con los resultados generales de la UBB y SSAO para los años de análisis.

Tabla 6: Resultados generales.

UBB	2019	2020	2021	2022
Tasa de retención	80,5%	87,9%	84,4%	--
Tasa de Aprobación de Asignaturas	88,6%	92,9%	90,0%	--
Promedio de Notas	4,9	5,5	5,4	--
Resultados SSAO en efectividad				
Detección	70,6%	89,5%	86,0%	89,2%
Atención	--	81,4%	--	65,9%

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por DGAI-SSAO.

Los resultados varían cada año, evidenciando un notorio aumento durante el año 2020, que fue el primer año de pandemia, estos indicadores se regularizan en el segundo año de pandemia ya con las experiencias adquiridas de los docentes y universidad.

6. Conclusiones

El Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna con el paso de los años se ha transformado en la herramienta institucional para el monitoreo constante de los/as estudiantes de primer año. Su carácter dinámico, basado en hitos relevantes de la vida del estudiante lo convierten en un sistema de detección y acción en donde, y tras el trabajo colaborativo de tutores/as, encargados/as de carrera y directores/as de escuela, se busca dar respuesta a todos/as los/as estudiantes que puedan tener un riesgo de deserción.

El SSAO ha ido creciendo, ampliando cobertura y mejorando su ruta. Su organización de alertas agrupadas en: Compromiso con el Aprendizaje, Resultados de Aprendizaje y Auto concepto y redes de apoyo, facilita la detección y hace que el trabajo de seguimiento, monitoreo y finalización de la



alerta sea amplio, más oportuno y específico. De esta manera, los equipos de tutores/as pueden dar respuestas concretas y efectivas a las alertas que abordan una variedad importante de problemáticas, así como también, derivar al departamento universitario correspondiente para que puedan colaborar con el caso, generando así una articulación institucional que aporta a la retención estudiantil.

Las adecuaciones realizadas en los últimos años, responden en gran medida a las necesidades del entorno que han ido surgiendo, existen tres ejemplos claros: el estallido social que vivió Chile el año 2019, la pandemia mundial del covid-19 y el retorno a las clases presenciales. Estos fenómenos gatillaron que las alertas tuvieran que adaptarse, cambiando criterios, modificando fechas de ejecución y metodologías de trabajo. Todo esto con el fin de poder dar mejor respuesta para los/as estudiantes y facilitar el trabajo de los/as encargados/as de carrera y sus respectivos equipos de tutores/as.

Por último, la adaptación realizada por el SSAO también incidió en que la efectividad de detección aumentara, evidenciando que los cambios realizados fueron oportunos y pertinentes para las nuevas problemáticas. En definitiva, es significativo para las universidades evaluar sus sistemas, por lo que medir la efectividad resulta transcendental para mejorar los indicadores generales. Es posible evidenciar una mejora en los indicadores del SSAO en cuanto a la detección de estudiantes, lo que permite generar estrategias para evitar posibles deserciones temporales o renuncias definitivas, por el contrario, la atención ha ido disminuyendo debido a la cantidad de casos detectados y las condiciones más adversas que produjo la pandemia en cuanto a comunicación, derivación y trabajo sistemático, generando nuevos desafíos para el SSAO como estrategia institucional.

Referencias

Acevedo, F. y Menni, G. (2015). Condiciones, Situaciones y Circunstancias de mayor incidencia en la decisión de abandono en la Educación Superior de Uruguay. Congresos

CLABES, 5. Extraído de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1099/1122>

Dirección de Admisión y Registro Académico (2022). Solicitudes Alumnos. Vicerrectoría Académica. Extraído de http://www.ubiobio.cl/miweb/webubb.php?id_pagina=7413

Dirección General de Análisis Institucional. DGAI. (2021). Tabla de indicadores. Universidad del Bío-Bío. Concepción, Chile.

Ministerio de Salud (2022). Establece “Plan Seguimos Cuidándonos, paso a paso”. Núm. 494 exenta. - Santiago, 12 de abril de 2022. Extraído de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1174714>

2022



FUNDACIÓN ANTIVIRUS PARA LA DESERCIÓN: DE LO PSICOPEDAGÓGICO A LO SOCIOPEDAGÓGICO

Víctor Manuel Valencia Martínez, Fundación ATV, manuel.valencia@udea.edu.co
Jhisel Andrea Holguín Montoya, Fundación ATV, jhisel.holguin@udea.edu.co
Gabriel Andrés Rueda Castellanos, Fundación ATV, gandres.rueda@udea.edu.co

Resumen.

En Colombia, la deserción estudiantil se ha convertido en parte del panorama dentro de las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES). Esto, y el déficit de Ingenieros de Sistemas en el país, hacen parte del contexto en el que nace la Fundación Antivirus para la Deserción (Fundación ATV o ATV), en la cual buscamos articular actores públicos y privados para reducir los niveles de deserción en los programas de Ingeniería de Sistemas y de áreas asociadas a la tecnología; el modelo de intervención que presentaremos en este artículo parte del Acompañamiento Sociopedagógico, conformado por tres ejes: intervención social; ciencia de datos y comunicaciones; fundamentado en la perspectiva de sujeto como seres biopsicosociales, así como en los referentes teóricos: construccionismo social, teoría sociocultural, pedagogía crítica y aspectos del interaccionismo simbólico; además, de exponer los puntos diferenciadores con el enfoque psicopedagógico. Finalmente, los resultados de nuestra intervención se evidencian en las 4.035 Asesorías Sociopedagógicas (ASP) realizadas a estudiantes de Ingeniería de Sistemas de diferentes IES y de programas afines, logrando en el contexto de la Universidad de Antioquia que el 79% de los estudiantes participantes permanezcan y renueven matrícula para el semestre siguiente.

Palabras Clave: Permanencia, Deserción, Sociopedagógico, Psicopedagógico, Fundación.

1. Introducción

El presente artículo busca exponer el modelo de intervención construido a partir de la experiencia de la Fundación Antivirus para la Deserción, la cual nace en Medellín a mediados del año 2019 ante la necesidad de comprender y combatir la deserción estudiantil, para contribuir a la permanencia de estudiantes de Ingeniería de Sistemas y programas afines, debido a que, para el 2025, el déficit de programadores para Colombia sería de unos 112.000, según Fedesoft y MinTic para Zuleta (2022) en la revista El Colombiano. En Colombia, según el Ministerio de Educación sólo se gradúan en promedio el 40% de los estudiantes que ingresan a programas universitarios. Frente a este panorama, y la alta demanda de profesionales desde la industria tecnológica, se genera un conjunto de articulaciones con dos empresas privadas (Auteco y PSL) y algunas dependencias de la Universidad de Antioquia con el fin de consolidar un programa que aborda de forma integral el fenómeno de la deserción estudiantil en el programa Ingeniería de Sistemas.

Hoy, Antivirus para la Deserción es una organización sin ánimo de lucro comprometida con el mejoramiento de los niveles de permanencia educativa, a través de la implementación de estrategias



que promueven la resiliencia, la prevención de la deserción y la retención de estudiantes de programas de educación postsecundaria en áreas de tecnología.

2. Desarrollo

2.1 Aproximaciones a lo sociopedagógico

El concepto Sociopedagógico como parte de procesos de intervención se ha empleado en diferentes escenarios, entre ellos, Tabernero del Río (2001) trae a nosotros lo planteado por Pablo Natorp como uno de los padres de la pedagogía social, señalando que este término hace referencia a la ciencia o arte en la cual se integra lo social y lo pedagógico como conocimiento y práctica. Por otro lado, autores como Colomer (1992), Morón (1999), Herrera y Padilla (2020) plantean una corriente de lo sociopedagógico en relación a procesos con menores delictivos, consumidores y en reforma juvenil, presentado una perspectiva ligada a procesos reeducativos y de inserción social, entendiéndolo como la “asistencia educativa y de control que debe ejecutarse en el medio familiar y social del menor, facilitando la mejora de sus condiciones objetivas y personales y ayudándole en su proceso de maduración como individuo y miembro de una determinada colectividad” (Colomer, 1992. p. 24). Por otra parte, Tardo-Fernández (2015) y Hernández-Zayas (2021), abordan este modelo como una herramienta para formar en las áreas de pedagogía y educación, configurar docentes estratégicos en relación con su impacto social a través de los procesos formativos y reestructurar los fundamentos de las carreras mencionadas.

Para la construcción de nuestro modelo de intervención retomamos referentes teóricos desde los componentes: Social y Pedagógico. El primero, soportado desde el construccionismo social, partiendo de la realidad social construida a partir de la convergencia entre: la conciencia como conocimiento y visión objetiva, la intersubjetividad como comprensión individual, la temporalidad de los acontecimientos, la interacción social como enlace de las intersubjetividades y el lenguaje. (Berger y Luckman, 1967 citados en Yáñez, 2010). Esto se liga con algunos planteamientos del interaccionismo simbólico, pues esta teoría tiene interés en la comprensión de las situaciones desde el actor que lo vivencia (Carabaña y Lamo, 1978) lo cual permite que, en nuestro acompañamiento, los estudiantes tomen un rol protagónico.

El segundo componente, lo pedagógico, lo hemos abordado desde la comprensión de la teoría sociocultural de Vigotsky, ya que “dentro de esta teoría, el ser humano al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece se apropia de los signos que son de origen social para posteriormente internalizarlos”. (Chávez, 2001, p. 60). Estas herramientas y signos en la Fundación se traducen en estrategias de comunicación (preguntas reflexivas, espacios centrados en soluciones, en primeros auxilios psicológicos, entre otros) que generan narraciones por parte de los estudiantes y la construcción de alternativas. Igualmente, este proceso desde la pedagogía crítica implica la creación de relaciones horizontales, que requieren una transformación interna en los sujetos involucrados en el proceso y en la estructura social (Santos, 2008, p. 160).

2.2 Modelo de intervención ATV

La deserción es un fenómeno en el que conmutan diversos factores, como lo son lo económico, social, emocional, académico, institucional, familiar, entre otros, permitiendo hacer una lectura multicausal



de la deserción, es decir, en Antivirus no podemos fragmentar la vida del estudiante o reducirlo a una sola dimensión, pues estos se interconectan de forma dialógica; así, la permanencia está relacionada con cada uno de los factores mencionados, de manera que los entendemos y abordamos a partir de la identificación y acompañamiento de estudiantes en riesgo de deserción desde tres ejes fundamentales:

EJES DE INTERVENCIÓN - FUNDACIÓN ANTIVIRUS PARA LA DESERCIÓN			
N.	Comunicaciones	Ciencia de Datos	Intervención Social
1	Es transversal a todo el proceso	Tableros de visualización de datos para la intervención social.	Ecosistema de herramientas de apoyo a estudiantes
2	Plan comunicativo: se adapta al contexto específico de los estudiantes	CRM: trazabilidad de la información en la intervención y la información académica	Línea de acompañamiento sociopedagógico: procesos individuales de identificación de problemáticas y conexión con alternativas.
3	Mercadeo Social: segmenta los públicos a partir de caracterización para llevar la oferta de intervención ajustada a las necesidades específicas de cada estudiante.	Sistema de alertas tempranas: retoma información académica, asistencia, información de la caracterización y la participación en estrategias de la Fundación.	Línea apoyo académico: estrategias de refuerzo académico individual o grupal; en modalidades presencial y virtual (participación sincrónica y asincrónica)
4	Medios: whatsapp, telegram, facebook, instagram, SMS, email y contactos telefónico.	Automatización del agendamiento de espacios de tutorías y mentorías académicas (en desarrollo)	Línea de apoyo económico: vinculación de egresados voluntarios que apoyan estudiantes, bonos económicos para suplir necesidades puntuales, donación de empresas de computadores, acuerdo de ingresos compartidos y remisión a la oferta institucional externa.
5	Campañas de acuerdo al momento del semestre académico y el nivel.	Seguimiento y evaluación de la intervención - Indicadores	línea de acompañamiento socioemocional: plan padrino, orientación psicológica y familiar, campañas de salud mental.

Fig. 1 Ejes de intervención FATV, elaboración propia, 2022

El ecosistema de intervención social surge a partir del vínculo de confianza que creamos con los estudiantes, permitiéndonos conocer de cerca sus necesidades y dificultades para diseñar soluciones acordes a su realidad en procesos de construcción conjunta. Todo el trabajo que hacemos en Antivirus está soportado en la construcción de relaciones de solidaridad, donde no solo apoyamos a los estudiantes, sino que buscamos constantemente crear y fortalecer redes de apoyo entre ellos. Estas redes también incluyen otros actores sociales como egresados, voluntarios externos, la misma comunidad educativa, entre otros. La siguiente gráfica recoge nuestras líneas de intervención social y las estrategias específicas en cada línea:

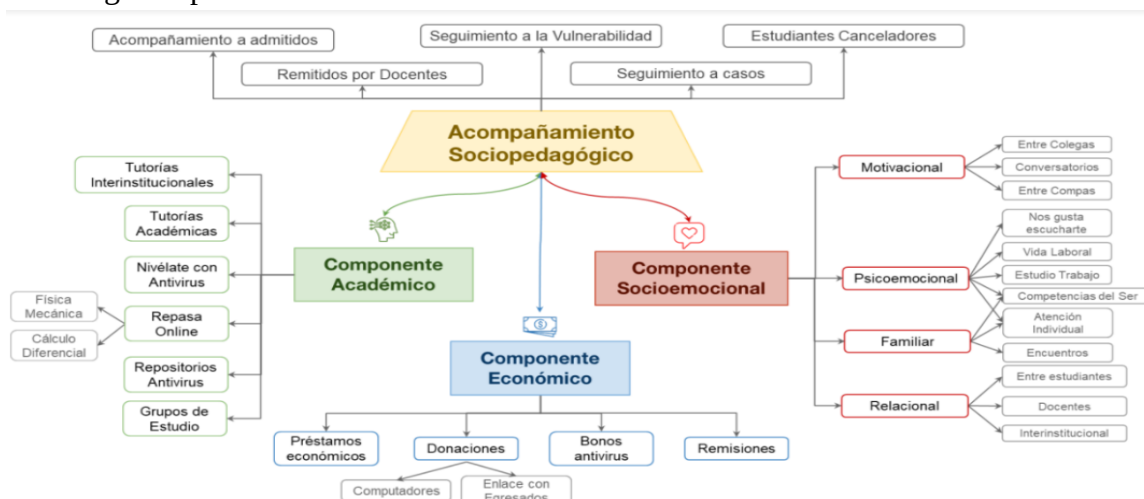


Fig. 2 Ecosistema de intervención social, elaboración propia, 2021



Nuestra intervención social tiene como eje transversal el Acompañamiento Sociopedagógico y permite articular las demás líneas del ecosistema; las asesorías Sociopedagógicas (ASP), principal estrategia de este acompañamiento, las entendemos como espacios de orientación individual, a través de la conversación entre un profesional social y el estudiante, allí realizamos una lectura conjunta de las situaciones, necesidades y dificultades del sujeto en lo asociado al contexto familiar, económico, habitacional, emocional, académico y lo normativo al interior de la universidad; principalmente, con el ánimo de conectar con las alternativas, soluciones y posibilidades más acertadas para cumplir el objetivo de la permanencia.

2.3 De lo psicopedagógico a lo Sociopedagógico

El acompañamiento a los estudiantes de educación superior en Colombia se realiza principalmente desde la perspectiva psicopedagógica. Sin embargo, en la Fundación ATV, los procesos de intervención no se centran en factores cognitivos y de neurodesarrollo, sino que retomamos referentes conceptuales y epistemológicos de diferentes disciplinas, a través de los cuales fundamentamos nuestro modelo Sociopedagógico, el cual emerge a partir de ejercicios reflexivos y el abordaje particular de profesionales de Trabajo Social; pasando de la pedagogía invisible a una visible, se nos invita a pensar en los procesos de formación que agenciamos y a preguntarnos por la intencionalidad, por lo oculto que subyace en nuestro quehacer, por la manera cómo se resignifica el aprendizaje, la enseñanza, las estrategias y las interacciones en los procesos formativos. (Bermúdez, 2008, p. 34)

Un modelo Sociopedagógico nos permite concebir a los estudiantes como sujetos estrechamente ligados a su historia, a sus experiencias concretas y a su contexto, los cuales influyen en la autopercepción, en el relacionamiento con otros y con el entorno. También se parte de comprender a los sujetos desde el modelo Biopsicosocial, el cual es creado en 1977 por el psiquiatra Engel, concibiendo que cada uno atraviesa por diversas dimensiones: 1) Desarrollo corporal y estado físico; 2) Estado emocional, motivacional y psicológico; y 3) Relaciones e interacciones con otros sujetos y grupos sociales como pareja, familia, amigos, entre otros (Tobar, 2021). Esto nos permite comprender que los riesgos a la permanencia no están en el interior del sujeto, sino que se configura a partir de la relación entre lo interno y lo externo. Por esto, consolidamos un modelo de intervención alternativo, resignificando la concepción psicopedagógica de la causa como responsabilidad del individuo, debido a que un mismo estudiante puede atravesar situaciones en diferentes ámbitos que afectan su continuidad académica.

Es de entender que “los sujetos investigados no son meros aportadores de datos para formular después generalizaciones, sino que los valores de esos datos estriban en la mejora que pueden traer para los propios sujetos que los suministraron”. (González, 2003, p.130) Esto significa que los estudiantes con quienes se realizan las asesorías sociopedagógicas no son solo fuentes de información, sino que todo aspecto narrado por ellos constituye un recurso que posibilita construir alternativas que les beneficien.

En este sentido, nuestra intervención en ATV es transversal, apuntando a la multicausalidad y a los factores de vulnerabilidad. Para esto, partimos de una ASP, con el ánimo de conocer las problemáticas específicas de los estudiantes, contemplando la vinculación con alternativas que, finalmente, se traducen en las acciones concretas que se llevarán a cabo para hacerle frente a los factores de vulnerabilidad; esto quiere decir, que a partir de una asesoría se desarrollan labores diagnósticas, se atienden las situaciones emergentes, se plantean las posibles alternativas dentro de la oferta de



acompañamiento, y se construyen las rutas de acción o planes de trabajo. Cabe mencionar que esta oferta es el conjunto de estrategias presentadas anteriormente y visibilizadas en el ecosistema de la línea de intervención social.

Asimismo, es importante para nosotros el aspecto del seguimiento a los procesos, ya sean semanales, mensuales o semestrales, de acuerdo con el nivel de riesgo que posea el estudiante, posibilitando identificar si las alternativas que se brindaron fueron efectivas, si el riesgo disminuyó o si, por el contrario, se perciben nuevos factores de vulnerabilidad que deban ser atendidos. Este seguimiento nos permite reconocer la realidad de los sujetos como dinámica y por tanto, los factores de vulnerabilidad no se resuelven de un momento a otro, o con una sola estrategia, sino que, pasar de un riesgo de deserción a un potenciador para la permanencia requiere que analicemos las situaciones concretas de los estudiantes, activemos rutas preventivas, ejecutemos alternativas que atiendan la necesidad inmediata, pero también las causas subyacentes, al igual que depende de las condiciones contextuales y de la conexión del estudiante con su propio proceso. En la siguiente figura, presentamos un paralelo entre los elementos que caracterizan lo psicopedagógico y lo sociopedagógico:

Categoría	Psicopedagógico	Sociopedagógico
Perspectiva sobre los estudiantes	Individuos que se insertan en un contexto sociocultural, además de que pueden presentar alteraciones en sus procesos cognitivos conllevando a dificultades académicas.	Sujetos biopsicosociales, por lo cual no se puede desligar el ámbito corporal, del psicológico y del social ya que estos influyen positiva o negativamente en su proceso académico.
Fundamentación teórico-conceptual	Implementa recursos de la psicología educacional, neuropsicología y psicología cognitiva, al igual que retoma teorías conductuales y constructivistas.	Se nutre de teorías de diferentes disciplinas como la sociología, la filosofía, la psicología, la pedagogía y el Trabajo Social. En la Fundación ATV se retoman específicamente el construccionismo social (Berger y Luckmann), la pedagogía crítica (Paulo Freire), la teoría sociocultural (Vygotsky) y algunos aportes del interaccionismo simbólico.
Concepción de la deserción	Centra la atención en la conducta y en los procesos de desarrollo neuronal, por lo que comprende el contexto no como causa sino como agravante de las condiciones cognitivas de los estudiantes, generando dificultades en el aprendizaje, en sus habilidades y en aptitudes mentales, conllevando así, a la deserción.	Entiende la deserción como multicausal, siendo evidencia y resultado de las dificultades que puede presentar el estudiante en diferentes ámbitos como: el académico, el económico, el relacional y el psicológico-emocional, integrando factores internos y externos al sujeto.
Procesos y acciones	Atención de las condiciones y situaciones que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que desarrolla 1) Test, diagnósticos y acompañamientos que buscan mejorar las funciones ejecutivas (memoria, atención, etc); y 2) Evaluar el rendimiento académico de los estudiantes en relación a las estrategias de enseñanza.	Acompañamiento integral, realizando acciones de prevención a partir de la implementación de recursos de comunicaciones y ciencia de datos, al igual que desde la intervención social se identifican factores de vulnerabilidad, se construyen de manera conjunta las alternativas; se ejecutan las alternativas como remisiones e integración a estrategias de intervención; y se hacen seguimientos a los avances de los estudiantes.
Alternativas	Acompañan a los estudiantes para que identifiquen sus alteraciones cognitivas, así como sus habilidades y aptitudes para que ellos mismos encuentren las alternativas a sus situaciones y condiciones.	Identifica con los estudiantes los factores de vulnerabilidad y se construye con ellos las posibles alternativas, ofreciéndole estrategias y acciones, además de evidenciar los posibles resultados de cada proceso a los estudiantes para que ellos mismos tomen decisiones.

Fig. 3 Psicopedagogía y Sociopedagogía: comparativa de modelos, elaboración propia, 2022

Es importante resaltar que, si bien nuestro modelo de intervención en Antivirus es Sociopedagógico, no desconocemos los aportes realizados desde el ámbito psicológico para acompañar y brindar herramientas de afrontamiento a los estudiantes que atraviesan situaciones emocionales,



motivacionales o cognitivas que afectan su proceso universitario; este modelo es también interdisciplinar, flexible y dinámico concibiendo los factores contextuales y culturales como influyentes en las decisiones, pensamientos y construcciones subjetivas de los estudiantes.

La visión de “lo social”, se plantea como algo constitutivo de la vida cotidiana y requiere considerar la construcción de intercambios y reciprocidades dentro de un grupo de sujetos; se intenta comprender y explicar “lo social” desde la singularidad, centralizando la mirada en las subjetividades de los propios sujetos. (Carballeda, 2004, citado en Campos, 2008, p. 60). Es decir que lo social, si bien no se centra en lo psicológico, sí nos permite comprender las subjetividades de los estudiantes, en cuanto emergen de experiencias sociales en su día a día, por tanto, concibe también aquellos ámbitos que componen su cotidianidad como lo económico, lo emocional, lo motivacional y vocacional.

2.4 Lo experiencial: del riesgo al apoyo

En el Acompañamiento Sociopedagógico implementamos estrategias de seguimiento y evaluación a los casos con los cuales se ha abierto un proceso, y al conectarlo con una alternativa no podemos determinar que un estudiante ya no necesite ser acompañado, es decir, que no posea ningún tipo de vulnerabilidad y que su permanencia está garantizada, pues la realidad del sujeto puede ser impredecible y cambiar de acuerdo con el momento del semestre, nivel y/o ciclo vital en el que se encuentra. Sin embargo, nuestro modelo contempla una figura en la que se puede dar como finalizado o exitoso un proceso de intervención, esto es conocido como la retención, en la cual, un estudiante en un estado inminente de deserción es acompañado de tal forma que se encuentran las alternativas para permanecer en el proceso formativo. Ahora bien, para explicar esto último y dotar de sentido lo mencionado anteriormente, queremos desarrollar la historia de Camila, a quien dimos este nombre para proteger su identidad y de quien contamos con consentimiento informado para el presente artículo, un caso exitoso de nuestro acompañamiento en Antivirus, siendo el sello sociopedagógico la marca que hizo parte de todo su proceso de prevención de la deserción y promoción de la permanencia; aquí contamos una breve contextualización de su historia:

Con tan solo 6 meses en la universidad había tomado la decisión de salirse de la carrera; al vivir en un municipio distante a la universidad, se veía en la necesidad de tomar transporte público (3 diferentes buses con un viaje total de 3 horas aproximadamente) para ir a clase, esto a costa en muchas ocasiones de no tener para comer ese día, puesto que su madre no podía apoyarla con el dinero suficiente para transporte y alimentación los días de clase. Sumado a esto, los problemas relacionales y afectivos con su madre, y la poca atención que había prestado en su colegio por la escasez de alimento en su hogar, le estaban pasando factura, teniendo un pésimo rendimiento académico. Esta situación se agudizaba debido a que se le dificultaba entablar relaciones de apoyo, es decir que no tenía amigos en la universidad, pues su timidez era tal que cuando no estaba en su rincón favorito del salón, alejada de otras personas, tenía puesto audífonos para evitar socializar.

Camila llegó a nuestra Fundación no solo con una, sino muchas situaciones problemáticas, y a partir de la ruta de acompañamiento sociopedagógico, en la que se dio un primer espacio de escucha con un profesional de Trabajo Social, se construyó un análisis de sus contextos sociales, familiares, económicos, emocionales y académicos, identificando asuntos como los ya mencionados anteriormente y algunos otros como: bajos recursos económicos, relación de tensión con la madre, vacíos en el conocimiento específico por cuestiones de su formación previa, dificultad en el



relacionamiento, baja autoestima y afectaciones de salud mental. El diagnóstico no estaba dado ni era evidente, los factores de vulnerabilidad fueron develados a medida que se trabajó cada situación, considerando la multiplicidad de conexiones que existen entre los factores mencionados.

Lo anterior nos permite entender que el acompañamiento a Camila no fue lineal, sino que se trabajó de una manera reaccionaria con lo inmediato para la permanencia, como lo económico, pero a partir de allí también se trabajaron de manera paralela los demás asuntos identificados, y que, en cada estrategia efectuada, se iba denotando con más claridad el cómo se interconectan unos con otros. A continuación, se presenta el acompañamiento brindado:

Acompañamiento Académico	Tutorías académicas - Talleres de nivelación - Vinculación como tutora ATV
Acompañamiento Sociopedagógico y Socioemocional	Asesorías Sociopedagógicas (espacios de escucha) - Psicorientación - Orientación Sociofamiliar - Plan padrino - Vinculación como madrina ATV
Acompañamiento Económico	Auxilio mensual (Acuerdo de ingresos compartidos) - Donación de equipo de cómputo - Bonos ATV (conectividad, transporte, alimentación y sostenimiento) - Auxilio de Egresado Solidario (pandemia)

Tabla 1 Acompañamiento de retención: caso Camila, elaboración propia, 2022

La construcción conjunta de alternativas y el constante seguimiento fueron esenciales para la permanencia de Camila y que, posteriormente, pudiese apoyar a otros. Adicionalmente, el buscar estrategias articuladamente resulta fundamental porque de allí parten muchas de las diferencias entre un acompañamiento psicopedagógico y uno sociopedagógico, reconociéndola como un sujeto con posibilidades. Gracias a la experiencia y análisis en deserción, llegamos con una oferta diseñada previamente, con la cual Camila tomaba decisiones de manera asesorada, identificamos juntos que existían otros factores en los cuales trabajar y se trazaba una ruta acción. Paralelamente, esto facilitó transformar esos factores de vulnerabilidad en algo potenciador para su proceso formativo, indicando que ella no ignoró, esquivó o tomó atajo en sus problemas para continuar estudiando, sino que, al trabajarlos, logró conseguir que eso que en su momento era una dificultad o un obstáculo para su vida académica, ahora es algo que la motiva, impulsa e inspira.

Camila hoy ha avanzado más de la mitad de su carrera universitaria, tiene muchos amigos que son su red de apoyo; su madre, quien la motiva, está orgullosa y feliz al ver que es tutora y madrina de estudiantes que, como ella en su momento, están en algún tipo de vulnerabilidad y riesgo de deserción. Le gusta enseñar y se esfuerza cada día por aprender más para lograr transmitir conocimientos e inspirar a seguir adelante a otros estudiantes, siendo una manera de aprovechar sus fortalezas y potencialidades, pero también de retribuir, de alguna manera, a ese apoyo constante con el que cuenta desde ATV, quienes vemos a Camila como una embajadora de nuestra razón de ser.

3. Resultados

Entre marzo del 2020 y marzo del 2022 acompañamos bajo el modelo Sociopedagógico aproximadamente a 900 estudiantes de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Antioquia; dando como resultado un total de 1.179 ASP, de los cuales en promedio el 79% de los estudiantes permanecieron. Además, llevamos a cabo 8 conversatorios motivacionales con más de 500 asistentes sincrónicos y más de 10.000 reproducciones asincrónicas. Frente al Acompañamiento Socioeconómico, entregamos 59 equipos de cómputo donados por algunas empresas, logramos 46



conexiones con egresados para donaciones y 21 bonos solidarios para alimentación, servicios públicos, manutención, entre otros; de los estudiantes que recibieron apoyo económico, el 90% continuó sus estudios en el semestre siguiente. En la línea académica se logró vincular a más de 120 tutores académicos voluntarios quienes apoyaron a 225 estudiantes en 15 grupos de estudio, se realizaron 490 tutorías académicas de 33 asignaturas y, en promedio, el 90% de los participantes permanecieron. Se realizaron 389 talleres de repaso académico con un total 8.152 conexiones sincrónicas y más de 51.000 reproducciones en nuestro canal de YouTube.

Estos resultados surgieron debido a que logramos movilizar voluntades en los mismos estudiantes para la generación de redes de apoyo, además, el fortalecimiento de relaciones con empresas privadas posibilita conectar la industria con las necesidades reales de nuestros estudiantes. La experiencia que iniciamos en la Universidad de Antioquia nos permitió afinar nuestro modelo de intervención para adaptarlo al contexto en la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, donde acompañamos un aproximado de 800 estudiantes de Ingeniería de Sistemas en su proceso formativo; asimismo, como Fundación, conseguimos extender nuestro accionar a 4 colegios públicos del municipio de Itagüí con procesos de orientación vocacional.

4. Conclusiones

La gestión de la permanencia estudiantil implica articular diferentes actores de la sociedad para encaminar las acciones y consolidar alternativas reales ante los factores de vulnerabilidad; como expresamos en el desarrollo de este artículo, es fundamental partir de la multicausalidad del problema de la deserción, pero también ahondar en lo que implica en la vida de los sujetos que se ven enfrentados a múltiples situaciones que vienen de la educación precedente o de sus contextos sociales y familiares.

La construcción de nuestra Fundación se enfrentó a múltiples retos para lograr generar procesos de acompañamiento a estudiantes, consolidar el ecosistema de apoyo y sobre todo para tejer una relación de confianza con las Universidades públicas en las que tenemos presencia; esto principalmente, por las estructuras rígidas y paquidérmicas que están enquistadas en muchas universidades; pero también, por una tendencia de psicologización de las áreas de bienestar estudiantil, abrir escenarios de intervención desde una profesión como el Trabajo Social en integración con Comunicaciones y Ciencia de Datos es un reto constante, pero el resultado de los abordajes multidisciplinarios, vinculando a actores académicos, políticos, empresariales y administrativos; permite materializar apuestas reales, ajustadas al contexto de los estudiantes que más lo requieren.

La deserción es un problema general en todos los procesos educativos y como fundación tenemos el deber de articular acciones para generar redes de apoyo frente a este fenómeno social que frustra sueños y proyectos de vida. Finalmente, lo psicopedagógico logra realizar aportes significativos en la vida de muchos estudiantes, pero es importante articularlo con procesos de acompañamiento más multidisciplinarios, y las asesorías sociopedagógicas son una oportunidad para el acceso efectivo a las alternativas, generando procesos de persistencia y permanencia estudiantil.

Referencias

Bermúdez, C. (2008). La dimensión pedagógica de la intervención del Trabajo Social.



- Campos, A. (2008). Una aproximación al concepto de “lo social” desde Trabajo Social. *Revista Tendencias & Retos*, 13, 55-70.
- Carabaña, J. & Lamo, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista REIS*, 159-203
- Chavez, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. 25(002)
- Colomer, E. G. S. (1992). La justicia de menores en el siglo XX una gran incógnita. Un derecho penal del menor. Santiago do Chile: Conosur, 11-55.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista ISLAS*, 45(138), 125-135.
- Hernández-Zayas, R. (2021). La socio-pedagogía de la representación social en la identidad cultural en la educación superior: Array. *Maestro Y Sociedad*, 275–285. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5463>
- Herrera, D., Padilla, M.T. & González, J. (2020). Acompañamiento sociopedagógico, holismo y longitudinalidad: claves de una buena práctica con un menor infractor. *Revista Fuentes*, 22 (1), 62-74.
- Morón, J.A. (1999). Educación para la Salud y Tabaco: Un reto sociopedagógico. En: Educación para la Salud y Municipio. Sevilla: Ayto. Dos Hermanas y Consejería de Salud de la Junta de Andalucía, 145-175.
- Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de educación* (46), 155-173.
- Tabernero del Río, S. M. (2001). NATORP, Pablo: Pedagogía social Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001, edición y estudio introductorio de Conrad Vilanou Torrano.
- Tardo-Fernández, D. Y. (2015). La formación del docente universitario: su esencia socio-pedagógica desde una perspectiva estratégica. *Santiago*, (131), 544–557. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/105>
- Tobar, M. S. (2021). Terapia ocupacional y modelo biopsicosocial: tensiones desde una comprensión existencial del ser humano ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*. 29, e2059. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoARF2059>
- Yáñez, R. (2010). Construcción social de la realidad: la posición de Peter L. Berger y Thomas Luckmann.
- Zuleta, J. F. (2022). Déficit de talento humano en el sector TIC en el país: un dolor de cabeza. <https://www.Elcolombiano.Com/Director-Por-Un-Dia-El-Colombiano-110-Anos/Deficit-de-Talento-Humano-En-El-Sector-Tic-En-El-Pais-Un-Dolor-de-Cabeza-EA16526367>, 1–7.

Agradecimientos

A cada uno de los estudiantes que han tenido apertura para participar en nuestros procesos, por su acogida y muestras de persistencia en sus sueños, gracias a ellos es que cobra sentido nuestra Fundación; además, a todos nuestros tutores académicos voluntarios, que día a día invierten su tiempo personal en ayudar a otros estudiantes. Queremos hacer una mención especial al empresario Carlos Vásquez Restrepo quien destina gran parte de su tiempo a conectar diferentes personas en este propósito, además de inspirar desde su experiencia a un equipo de más de 60 personas para que día a día se enfoquen los esfuerzos en transformar realidades de miles de estudiantes. Finalmente, a todo el equipo multidisciplinario (profesionales y practicantes) que asumen con compromiso, corazón y profesionalismo el reto de contribuir a la permanencia universitaria.

2022



FUNDAMENTOS PARA A ATUAÇÃO EM ASSUNTOS ESTUDANTIS: UMA EXPERIÊNCIA AUTOFORMATIVA DE PROFISSIONAIS BRASILEIROS DE SERVIÇOS DE APOIO AOS ESTUDANTES PARA PROMOVER A PERMANÊNCIA

Michelle C. Silva Toti, UNIFAL-MG, michelle.toti@unifal-mg.edu.br
Carlos Eduardo S. Burgos Dias, UNIFESP, carlos.dias@unifesp.br

Resumo.

Este trabalho objetiva analisar a formação de profissionais que atuam nos assuntos estudantis por meio de um curso voltado para a formação continuada desses profissionais. A literatura sobre assistência estudantil indica que para garantir a permanência do estudante, o acesso e o apoio financeiro não são suficientes (Kowalski, 2012; Dutra e Santos, 2017; Crosara *et al*, 2020). Entre as dificuldades que o estudante enfrenta ao ingressar no ensino superior, podem estar: dificuldades de estudo, de atenção, de concentração, ansiedade e relacionadas ao ensino e aprendizagem e/ou dificuldades pedagógicas (Pascarella e Terenzini, 2005; Tinto, 1997; Guerreiro-Casanova e Polydoro, 2010; Andrade e Teixeira, 2017). Essas dificuldades são frequentemente abordadas na atuação direta dos profissionais ao atenderem estudantes do ensino superior no mundo todo (Fried e Lewis, 2009 E Bardagi e Hutz, 2005). Dias (2021) e Toti (2022) mostraram em suas pesquisas que os profissionais das universidades federais brasileiras que atuam em serviços de assuntos estudantis relatam que desconheciam a área de atuação quando iniciaram no cargo e ressaltaram a necessidade de formação continuada. Como resposta a essa demanda, Toti e Dias, com o apoio de profissionais de diferentes IES brasileiras, criaram, em 2020, uma rede de autoformação que foi institucionalizada em 2021 com um projeto de extensão universitária. Esta rede intitulada Laboratório de Pesquisas Sobre Serviços de Apoio aos Estudantes do Ensino Superior (LAPES), sediado na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), ofereceu o curso “Fundamentos para a atuação em assuntos estudantis”, com carga horária de 60 horas divididas em 15 semanas, ao longo de 4 meses, e com 150 vagas, que foram preenchidas em menos de 2 dias por profissionais de todas as regiões brasileiras. A taxa de concluintes foi de quase 80%. O perfil do público participante reforçou o que as pesquisas sobre o apoio ao estudante brasileiro vêm mostrando, sobre a necessidade de profissionalização dos profissionais e legitimação dos serviços. Dado o aumento no número de profissionais atuando nos assuntos estudantis e na assistência estudantil na última década (Toti, 2022 e Dias, 2021), assim como avaliação positiva do curso, a sugestão de novos temas para outras atividades formativas e o pioneirismo desse curso e o seu alcance nacional, podemos concluir que outras ações do tipo se fazem necessárias.

Palavras-chave: Permanência Estudantil, Ensino Superior, Assistência Estudantil, Formação Continuada, Serviço de Apoio ao Estudante.



1. Introdução.

A literatura sobre assistência estudantil indica que para garantir a permanência do estudante, somente políticas de acesso e de apoio financeiro não são suficientes (Kowalski, 2012; Dutra e Santos, 2017; Crosara *et al.*, 2020). Entre as dificuldades que o estudante enfrenta ao ingressar no curso de graduação, podem estar: dificuldades de estudo, de atenção, de concentração, ansiedade e relacionadas ao ensino e aprendizagem e/ou dificuldades pedagógicas (Pascarella e Terenzini, 2005; Tinto, 1997; Guerreiro-Casanova e Polydoro, 2010; Andrade e Teixeira, 2017). Essas dificuldades são frequentemente abordadas na atuação direta dos profissionais ao atenderem os estudantes do ensino superior no mundo todo (Fried e Lewis, 2009; Bardagi e Hutz, 2005). Dias (2021) e Toti (2022) mostraram em suas pesquisas que os profissionais das universidades federais brasileiras que atuam em serviços de assuntos estudantis, a maioria deles ligados a assistência estudantil, relataram desconhecer a área de atuação quando iniciaram no cargo, as dificuldades advindas da falta de tradição e ressaltaram a necessidade de formação continuada. Such *et al.* (2016) ao abordarem as características profissionais para atuar nos assuntos estudantis nos EUA afirmaram a necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) oferecerem cursos de capacitação para seus profissionais, assim como a Unesco (2009) que indica a necessidade de formação continuada para os profissionais dos serviços de apoio ao estudante (SAE), incluindo uma formação técnica e crítica, capaz de compreender os novos perfis de estudantes ingressantes, compostos por estudantes oriundos de populações sub-representadas neste nível de ensino até recentemente. Em levantamento nos anais das últimas cinco edições do Congresso Latino-americano sobre o Abandono na Educação Superior (CLABES), não localizamos nenhum trabalho que abordasse a formação de profissionais que atuam em serviços de assuntos estudantis, mesmo o abandono escolar sendo, via de regra, o principal eixo de atuação desses serviços, como podemos supor a partir do trabalho de Kampff *et al.* (2018) que ao realizar uma pesquisa do tipo estado da arte sobre fatores da evasão listaram algumas estratégias para enfrentamento que geralmente se dão por meio desses serviços, como apoio financeiro, ações de integração social, suporte psicopedagógico, discussões sobre carreira, entre outros.

Para Heringer (2014), o avanço na democratização do acesso ao ensino superior se deve a uma combinação de políticas públicas voltadas, em parte para a inclusão de setores historicamente excluídos da educação superior, pobres, pretos, pardos e indígenas, assim como orientadas para a expansão do próprio sistema de educação superior no Brasil. As políticas de expansão e de ação afirmativa obtiveram êxito ao trazer para as instituições públicas um novo perfil de estudantes, deixando-as mais diversas, representativas e socialmente justas. Em cada instituição há que se construir políticas que garantam aos estudantes, de diferentes backgrounds, condições de permanência. As Ies devem oferecer políticas para apoiar seus estudantes, para que não ocorra algo semelhante ao que Bourdieu (2014) chamou de “os excluídos do interior”.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) contempla dimensões que vão além das necessidades básicas (alimentação, moradia e transporte), incluindo outras ações relevantes como programas e projetos de atenção à saúde física e mental, formação em cidadania, cultura, esporte, acessibilidade, apoio pedagógico, etc. (Fonaprace, 2012). O Pnaes possibilitou avanços no atendimento da assistência estudantil, não só em números, mas também na concepção, contribuindo para se avançar na superação da visão assistencialista, monetarizada e focalizadora. Toti (2022) identificou um grande número de profissionais contratados para atuarem na assistência estudantil a partir de 2010, e também uma demanda por formação desses profissionais, visto que a maioria informou desconhecer a área de atuação quando do ingresso no ensino superior, dados já identificados



em outras pesquisas como de Dias (2021). Conforme Toti e Dias (2020) profissionais que atuam nos serviços de assuntos estudantis demandam formação para atuarem, uma vez que os cursos de graduação não prevêem esse tipo de atuação no ensino superior; para eles, a formação desses profissionais pode ter impacto direto no atendimento aos estudantes e, conseqüentemente, na permanência estudantil.

A busca por pós-graduação foi identificada por Dias (2021) e Toti (2022) como a principal estratégia dos profissionais dos SAE brasileiros para buscar fundamentação para a sua prática profissional. Contudo, a necessidade de formação específica demanda ações que vão além da formação em nível de pós-graduação. Tavares (2019) ao estudar o trabalho de pedagogas em uma universidade federal identificou a mesma dificuldade, sugerindo a formação continuada como ponto de partida para lidar com essas necessidades profissionais. Em estudo semelhante na UNB, Sousa (2019) mostrou que do universo de TAE, 16,1% concluíram o mestrado e 9,7% o doutorado. Para ela, o incentivo financeiro advindo da qualificação é um fator importante por essa procura pela pós-graduação, mas destaca que “o servidor se vê motivado a transformar o conhecimento adquirido em conhecimento prático para o exercício de sua profissão” (Sousa, 2019, p.73). Como resposta a essa demanda, Toti e Dias, com o apoio de profissionais de diferentes IES brasileiras, criaram, em 2020, uma rede de autoformação, que foi institucionalizada em 2021 compor meio de um projeto de extensão universitária. , que foi institucionalizada em 2021 por meio de um projeto de extensão universitária. Esta rede intitulada Laboratório de Pesquisas Sobre Serviços de Apoio aos Estudantes do Ensino Superior (LAPES), sediado na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), ofereceu o curso “Fundamentos para a atuação em assuntos estudantis”, objeto de análise neste trabalho.

Objetivo: Avaliar a oferta e o perfil dos participantes do curso “Fundamentos para a atuação em Assuntos Estudantis”, situando essa análise nas mudanças ocasionadas pela expansão do ensino superior a partir da década de 2000.

2. Metodologia.

Trata-se de um relato de experiência, com abordagem qualitativa (Triviños, 1987), com análise dos dados sobre o curso Fundamentos para a atuação em assuntos estudantis a partir de reflexões no campo de estudos sobre o ensino superior (Neves et. al., 2018).

3. Desenvolvimento.

O Laboratório de Pesquisas sobre Serviços de Apoio aos Estudantes (Lapes) iniciou suas atividades em 2020 como um grupo de estudos, sendo transformado em projeto de extensão no ano de 2021. Sediado na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), o LAPES tem como objetivo criar um espaço de formação para profissionais que atuam nos SAE nas instituições de ensino superior. Dentre seus objetivos específicos, destacamos “Qualificar profissionais dos serviços de apoio aos estudantes por meio de formações como cursos, seminários, oficinas, entre outros”. O público-alvo das atividades são os(as) profissionais dos serviços de apoio aos estudantes de instituições de ensino superior (públicas e privadas), pesquisadores(as), docentes da área e estudantes de graduação e pós-graduação, especialmente das licenciaturas e cursos afins aos assuntos estudantis. Em 2021 todas as

2022



atividades foram gratuitas e aconteceram em formato virtual, permitindo maior participação de pessoas de todo o país. As ações realizadas foram o I Seminário Internacional de serviços de apoio aos estudantes com 104 participantes e apresentação de 14 trabalhos, realizado no mês de novembro; e 11 atividades (webinários, discussões de textos e relatos de experiência) organizadas em sete blocos temáticos: 1) assistência e permanência estudantil; 2) serviços multiprofissionais e trabalho interdisciplinar; 3) sistemas de gestão/informação de dados na assistência estudantil; 4) tutoria e mentoria: experiências para pensar a permanência estudantil; 6) o apoio pedagógico antes do Pnaes e; 7) neuropsicologia e ensino superior. Nessas 11 atividades, 576 pessoas de todas as regiões do país se inscreveram, tendo 403 pessoas presentes (uma adesão de cerca de 75%).

Para 2022, além do II Seminário internacional de serviços de apoio aos estudantes, programado para acontecer de forma presencial no mês de outubro na Unicamp (Campinas, SP), o Lapes ofereceu dois cursos de extensão: 1) Fundamentos para serviços de assuntos estudantis, ocorrido entre os meses de abril e julho deste ano, com carga horária de 60 horas entre atividades síncronas e assíncronas e; 2) Neuropsicologia e ensino superior: oficinas de estimulação cognitiva, ocorrido entre os meses de julho e agosto, com carga horária de 20 horas entre atividades síncronas e assíncronas. Ambos os cursos foram oferecidos gratuitamente, de forma online, com as aulas gravadas e disponibilizadas para novas formações, contando com 150 vagas cada um, vagas preenchidas em menos de dois dias, o que corrobora as pesquisas de Dias (2021) e Toti (2022) que identificaram essa demanda por formação e qualificação.

O curso “Fundamentos para serviços de assuntos estudantis” objeto deste relato, foi organizado em 6 módulos com 15 aulas/semanas no total. Para cada dia de atividades síncronas com duas horas de duração foram indicados pelo menos dois textos para leitura assíncrona. Ao final do curso, foi disponibilizado um formulário de avaliação do curso.

Ementa do curso

Módulo 1: Teorias e conceitos: serviços de assuntos estudantis e evasão no ensino superior

Aula 1 - Sistemas de ensino superior no mundo e a expansão;

Aula 2 - Teorias e estudos sobre evasão no ensino superior.

Módulo 2: Permanência e assistência estudantil

Aula 3 - Ações afirmativas e os conceitos de assistência e permanência estudantil;

Aula 4 - Desempenho acadêmico de estudantes cotistas e não cotistas.

Módulo 3: Direitos humanos e permanência estudantil

Aula 5 - Promoção dos direitos humanos e prevenção de violações;

Aula 6 - Fundamentos em direitos das mulheres e relatos de experiência de serviços de assuntos estudantis: acolhimento em direitos das mulheres (nae osasco / unifesp).

Módulo 4: Estudante Universitário

Aula 7 - Adaptação, integração e afiliação: conceitos para pensar a transição de estudantes da educação básica para a educação superior”

Aula 8 - Perfil do(a) estudante universitário em 2022

2022



Módulo 5: Trabalho multiprofissional e interdisciplinar

Aula 9 - Formação continuada de profissionais dos serviços de assuntos estudantis e equipes multiprofissionais”;

Aula 10 - A saúde como apoio para estudantes;

Aula 11 - O serviço social como apoio para estudantes;

Aula 12 - O apoio à aprendizagem como apoio para estudantes.

Módulo 6: Questões emergentes para serviços de assuntos estudantis

Aula 13 - Avaliação dos serviços de assuntos estudantis;

Aula 14 - A terceirização do serviço público e dos assuntos estudantis;

Aula 15 - Políticas de ações afirmativas – Lei de cotas 10 anos de experiência.

4. Resultados.

Das 150 vagas disponibilizadas e preenchidas, 104 pessoas iniciaram o curso e 78 pessoas o concluíram (considerando presença de 75% ou mais). Analisando o público inscrito, 90% eram mulheres, distribuídas em 19 Estados das cinco Regiões Brasileiras e de 81 IES. Cerca de 30% delas, ou seja, 49 profissionais, eram graduadas em Serviço Social; 30% (42) em Pedagogia; aproximadamente, 20% (27) em Psicologia; e 20% em outras áreas. Considerando apenas as profissionais que, de fato, iniciaram o curso (104), a taxa de conclusão foi de quase 80%. Esse resultado, mesmo em um curso de duração de 4 meses, reforça que há, entre esse grupo, a procura e a necessidade por ações de formação voltadas, especificamente, para a sua atuação, como já demonstrado em pesquisas (DIAS, 2021 e TOTI, 2022).

Ao final das aulas, todas as pessoas que se inscreveram receberam um formulário para avaliação do curso. Optamos por essa estratégia, pois pretendíamos saber, também, os motivos que fizeram as pessoas não realizarem o curso, mesmo tendo interesse. O questionário era composto por 9 questões de múltipla escolha e 3 questões abertas. Obtivemos o retorno de 82 questionários, sendo que apenas 4 respondentes foram pessoas que se inscreveram, mas não participaram de nenhum encontro. Para essas quatro pessoas, a justificativa para a não participação foram as demandas de trabalho: “Motivos profissionais - as demandas do trabalho não permitiram a disponibilidade para a participação”. As outras opções para esta pergunta eram “Motivos pessoais (demandas familiares e/ou pessoais que impediram a disponibilidade)” e “Perdi o interesse na temática”.

Entre os 78 demais respondentes, 81,7% afirmaram ter participado da maioria dos encontros (mais de 10) e 13,4% participaram de menos de 10 aulas.

Como esperado, o público predominante é o de trabalhadores que atuam na assistência estudantil e/ou com serviços de apoio ao estudante e que estão buscando fundamentação para suas práticas, bem como pela construção de uma identidade profissional nessa área ainda com pouca tradição no Brasil (DIAS, 2021; TOTI, 2022). Assim, 96,3% dos participantes eram profissionais que já atuam em serviços de apoio ao estudante; apenas 3,7% afirmaram não trabalhar na área, no entanto, pesquisam o tema. Nenhum participante optou pela opção “Não trabalho em um serviço de apoio ao estudante do ensino superior e nem pesquiso sobre o tema”.

A distribuição dos cargos das profissionais mostra a tradição, nas IES brasileiras, das ações materiais na assistência estudantil. As ações de apoio ao estudante, no Brasil, têm seu marco, na década de

2022



1930, mas, tradicionalmente, com ações voltadas, quase exclusivamente, para auxílios financeiros e para aqueles que provassem ser os mais pobres entre os pobres, tornando a análise social essencial (KOWALSKI, 2012). Assim, o público do curso foi composto por 32,9% de assistentes sociais, o maior percentual quando consideramos a profissão. Em seguida, tivemos 22% de pedagogas, 18,3% de psicólogas e 14,6% de técnicas em assuntos educacionais. Esses dados mostram a influência das políticas de acesso e permanência que assumiram as ações de apoio aos estudantes como parte do processo de democratização do Ensino Superior. Essas mudanças levaram à contratação de diversos profissionais para atuarem na assistência estudantil e outras instâncias das IES com vistas a garantir a permanência e bem-estar dos estudantes (TOTI, 2022). O fato dessas políticas terem tido maior ênfase nas instituições federais também se refletiu nas IES de atuação das participantes: 53 de universidades federais, 13 Institutos Federais; 4 universidades estaduais e uma instituição militar.

Entre os motivos que levaram esses profissionais a se inscreverem no curso, 44,5% o fizeram pela possibilidade de interagir com outros profissionais de assuntos estudantis, 16% porque estão pesquisando sobre o tema, 13,6% por insegurança na atuação profissional e 7,4% por desconhecimento sobre a assistência estudantil. Os outros 18,5% se dividiram em outras respostas que remetem à atualização e capacitação para a atuação. Ao pensarmos sobre os profissionais dos SAE brasileiros não podemos perder de vista que esta ainda é uma perspectiva profissional não explorada na formação inicial, fazendo com que esses profissionais ao iniciarem a sua atuação tenham pouco ou nenhum contato com a área. Ao contrário de outros países que possuem maior tradição com esses serviços, com experiências bem sucedidas e possibilidades de formação para seus profissionais (Nuss, 2003; Long, 2012), o Brasil está iniciando a busca por profissionalização. De acordo com Schreiber e Lewis (2020), a profissionalização dos profissionais dos serviços deve ser vista como um processo contínuo, que se transforma à medida que busca por legitimação dentro do contexto plural e complexo como do ensino superior.

Em relação à avaliação do curso, propriamente dito, desde os conteúdos abordados até as possibilidades de intervenções práticas, todos os aspectos foram avaliados por, pelo menos, 80% dos participantes como bom ou muito bom. Uma sugestão recorrente foi o aumento do tempo para debates e diálogos e a proposição de materialização das discussões, por meio de trabalhos. Outro aspecto avaliado e que nos indicou que o curso foi uma iniciativa positiva, foi a indicação do curso. 97% recomendam o curso para profissionais dos assuntos estudantis. 56% recomendam para docentes e pesquisadores, 40% para estudantes de pós-graduação. 4% para gestores, pró-reitores ou profissionais do administrativo.

5. Conclusões.

Alcançar os objetivos do ensino superior de democratização do acesso e da permanência e de atendimento integral aos estudantes, exige, não só a oferta de SAE que atuem em diferentes dimensões da vida do estudante, mas, também, a profissionalização dos profissionais que atuam nestes serviços. A adesão às atividades em 2021, o rápido preenchimento das vagas em 2022, a avaliação positiva do curso assim como a taxa de concluintes de cerca de 80% para um curso de extensão online nos permite afirmar que a formação continuada desses profissionais que atuam na permanência estudantil se faz necessária, como identificado por Dias (2021) e Toti (2022). Além disso, a opção por um curso gratuito e online favoreceu a participação de profissionais de diferentes regiões do país. Dado o aumento no número de profissionais atuando nos assuntos estudantis e na



assistência estudantil na última década (Toti, 2022; Toti e Dias, 2020), assim como o pioneirismo desse curso e o seu alcance, podemos concluir que outras ações do tipo se fazem necessárias.

Referências

- Andrade, A.M.J. & Teixeira, M.A.P. (2017). Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. *Avaliação (Campinas) [online]*, 22(2), 512-528. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>.
- Bardagi, M. & Hutz, C.S. (2005). Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante. Psic. Rev. São Paulo*, 14(2), 279-301.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2014). *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- 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). Recuperado de: <http://www.repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1166990>
- Dutra, N.G.R & Santos, M.F.S. (2017). Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 25(94), 148-181.
- Fonaprace - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - & Andifes - Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior - (2012). *Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*. Uberlândia (MG): UFU, Recuperado de: http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf
- Fried, J & Lewis, J. (2009). The central role of professional preparation and professional development of student affairs and services staff. In: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices*. Paris, UNESCO.
- Guerreiro-Casanova, D. & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino & Formação*, 1(2), 85-96.
- Heringer, R. (2014). Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *Tomo 1*(24), 17-35. Recuperado de: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>.
- Kampff, A.J.C., Teixeira, R.C.P., Mentges, M.J (2018). Gestão da permanência no ensino superior: fatores de evasão e estratégias de permanência presentes nas pesquisas brasileiras. VIII Congresso Latinoamericano sobre el Abandono de la Educación Superior (CLABES). Cidade do Panamá, Panamá. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2020/2968>
- 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.
- Long, D (2012).. The foundations of student affairs: A guide to the profession.
- Neves, C.E.B; Sampaio, H.; Heringer, R. (2018). A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*. 6(12), 19-41. Recuperado de: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/340>
- NUSS, E. M., The Development of Student Affairs In: KOMIVES S. R.; WOODARD, Jr. & associates (orgs). *Student Services: A Handbook for the Profession*. San Francisco: Jossey-Bass, 4. ed., 2003.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research* (2.ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Schreiber, B.; Lewis, J. (2020). Professionalization of student affairs and services around the world: More than a matter of degree(s). In: Ludeman, R. B. et al. (ed.). *Student affairs and services in higher education: Global foundations, issues and best practices*. International Association of Student Affairs and Services (IASAS), 3. ed.
- Schuh, J.H.; Jones, S.R.; Torres, V. (2016). *Student services: a handbook for the profession* 6th edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

2022



Sousa, J.A. (2019). *Desafios e papel do técnico em assuntos educacionais da Universidade de Brasília*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, DF.

Tavares, A.A.D. (2019). *Identidade e prática laboral das pedagogas técnico-administrativas em educação da universidade de Brasília*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, DF.

Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, vol. 68, No.6, 599-624.

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. da S. & Dias, C.E.S.B (2020). Conquistas, possibilidades e desafios para os serviços e seus profissionais. In: Dias, C.E.S.B.; Toti, M.C. da S.; Sampaio, H.; Polydoro, S.A.J. *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, 473-498. Recuperado de: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/>

Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.

Unesco - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - (2009). *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices*. Paris, UNESCO.

Agradecimentos.

Acácio Almeida (UFABC e Observatório de Políticas Afirmativas do Fonaprace), Aidê Cristina Silva Teixeira (UFMG), Alessandra Ramada da Matta (Unifesp), Aline Souza da Luz (Unipampa), Ana Paula Karruz (UFMG), Antônio Alves Neto (Unicamp/Fasubra), Camila Tinti Moreira (Unifesp), Fabricio Gobetti (Unifesp), Fernanda Emy Matsuda (Unifesp), Helena Sampaio (Unicamp), Leonardo Barbosa e Silva (UFU), Marcio Sebastião Horta (Unifesp), Mônica F. Botiglieri Moretti (Unifesp), Paula Alvarenga (UFLA), Paulo Lourenço (IFMG), Rosana Heringer (UFRJ), Ruth M. Oliveira Prado (IFMA), Soely Polydoro (Unicamp), Taís Bleicher (UFSCAR), Taynara Fitz (Unifesp).

2022



GESTIÓN DEL RIESGO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES PACE UCSC, DESDE UNA PERSPECTIVA DE SISTEMA DE ALERTA TEMPRANA

*Ana María Yáñez Corvalán, Universidad Católica de la Santísima Concepción, amyanez@ucsc.cl
Paz Céspedes Cárdenas, Universidad Católica de la Santísima Concepción, paz.cespedes@ucsc.cl
Daniela García Pégola, Universidad Católica de la Santísima Concepción, danielagarcia@ucsc.cl
Patricia Villagrán Rivera, Universidad Católica de la Santísima Concepción, pvillagran@ucsc.cl*

Resumen.

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), del Ministerio de Educación, busca promover la equidad en el acceso a la educación superior a jóvenes más vulnerables de destacado rendimiento académico, facilitando su progreso y retención con miras a su titulación, gracias al acompañamiento que se entrega desde la enseñanza media y durante los 2 primeros años de estudios superiores, la que se concreta mediante la acción de la institución ejecutora, en este caso, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Para ello, MINEDUC insta a realizar un seguimiento del avance académico de los estudiantes, mediante el uso de un sistema de alerta temprana integrado, de variables académicas y psicoeducativas, que permita la detección oportuna de necesidades del estudiantado que deban ser atendidas. Considerando lo anterior, un objetivo fundamental para PACE UCSC es generar un modelo de gestión de seguimiento académico estudiantil, basado en una serie de procedimientos diseñados con una perspectiva de sistema de alerta temprana integral, para la detección preventiva de diversos grupos de riesgo, logrando su inclusión a un acompañamiento oportuno en diferentes momentos del período lectivo.

La educación superior chilena ha pasado de dar énfasis al aumento de la cobertura a la preocupación por el acceso equitativo, la permanencia, titulación y seguimiento de egresados; en este escenario, cuando un poco más del 25% de los estudiantes deserta en primer año es una preocupación para el MINEDUC invertir en el fortalecimiento de las instituciones mediante el traspaso de recursos con el propósito de instar iniciativas tendientes a realizar mejoras en las tasas de retención y aprobación de asignaturas, entre otros. De esta forma los sistemas de alerta temprana aparecen en la literatura como metodologías de apoyo a la intervención y experiencias de innovación en gestión académica que buscan modos eficientes de alterar el fenómeno del abandono, mediante el manejo inteligente de la información. El modelo de gestión de SAT del PACE-UCSC contempla fases de definición operativa y técnica, basando su funcionamiento en cinco etapas fundamentales: Determinación de variables influyentes en la probabilidad de abandono y criterios de categorización de grupos de riesgo; Captura y procesamiento de los datos; Análisis de la información, identificación y semaforización de los grupos de riesgo; Activación de la alerta temprana, activando un plan de acción de rescate; Levantamiento de la alerta, concluyendo el plan de acción.

Los resultados se visualizan en la efectiva detección de necesidades estudiantiles de tipo psicológicas, de aprendizaje, de rendimiento académico, etc.; lo que motiva su ingreso a algún tipo de acompañamiento, dada su dificultad académica no detectada por otro medio. El objetivo de esta



ponencia, en síntesis, es mostrar las distintas etapas del diseño de este modelo y cuáles han sido sus primeros alcances en favorecer la retención de estudiantes en sus primeros dos años de estudios.

Palabras Clave: Riesgo Académico, Modelo de gestión, Acceso inclusivo, Alerta temprana.

1. Introducción

Problemática propuesta

El acceso a la educación superior se ha ido ampliando a lo largo del tiempo, pasando de ser un privilegio dirigido a algunos sectores de la población, a estar cada vez más en la línea de ser un derecho (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2010). Lo anterior, implica la configuración de un nuevo perfil de estudiante que ingresa a la educación terciaria, con diversos niveles de competencias y de conocimientos, lo cual conlleva desafíos para la enseñanza-aprendizaje efectiva, así como también, problemáticas a las cuales hacer frente desde una mirada tanto educativa como institucional (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2010; Centro de Estudios MINEDUC, 2012). La ampliación de la diversidad ha significado un aumento en las configuraciones posibles de variables que llevan al estudiantado a abandonar y, por ende, un crecimiento importante del fenómeno de deserción en la educación superior (Centro de Estudios MINEDUC, 2012), al cual las instituciones han debido prestar especial atención y estrategia.

El tema de la deserción no es materia nueva de preocupación, ya desde fines de la década del 60 se vienen realizando estudios acerca de ella (Tinto, 1975), siendo un fenómeno de interés a nivel global, alcanzando un 31% promedio de prevalencia en las casas de estudio de nivel terciario (OECD, 2009).

Tinto (1982) define la deserción como el escenario al que se enfrenta un estudiante cuando desea y no consigue finalizar su proyecto educativo, ya sea por motivos voluntarios o forzados. Himmel (2002), por su parte, la define como el “abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado y, considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (p. 94).

Varios investigadores se han dedicado a caracterizar, describir y predecir el comportamiento de este fenómeno, concluyendo que las principales variables que se relacionan con él son las académicas, los ingresos familiares (Saldaña y Barriga, 2010), las motivacionales, características de ingreso y autoeficacia o creencias de competencia (Sáez et al., 2020).

Estas variables estudiadas por los investigadores proporcionan luz al camino por el cual deberían dirigirse los esfuerzos de las instituciones al momento de desarrollar estrategias de retención y permanencia estudiantil, apuntando a la intervención temprana de riesgos, la cual ha demostrado ser efectiva en términos de reducción del abandono (Zárate, 2018; Fuentes y Sáez, 2018).

Entre las estrategias mitigadoras desarrolladas en la literatura reciente se destacan las que tienen énfasis en el acompañamiento temprano y aquellas que se enfocan en la cultura del seguimiento de información para la detección oportuna de riesgos (MINEDUCACIÓN, 2015); siendo en esta última línea en la cual se enmarca el presente estudio. Esta cultura plantea que es fundamental la disposición de información completa y actualizada para la formulación de estrategias que resulten pertinentes; implementando, para ello, mecanismos de caracterización y seguimiento de estudiantes, de forma periódica y sistemática; y apuntando no sólo a la recolección de información, sino al uso de ésta por medio de alertas tempranas e intervención oportuna (MINEDUCACIÓN, 2015); o en palabras de la



literatura reciente, determinación de niveles de riesgo y activación de apoyos pertinentes en función de dichos niveles (Barbosa et al., 2021; Carvajal et al., 2013; Cornejo y González, 2015; Fuentes y Sáez, 2018; Ramírez y Castillo, 2021).

Dado el problema señalado, ante el desafío de disminuir el riesgo de abandono, en el presente estudio se propone desde el enfoque de seguimiento de información, la siguiente interrogante ¿Cómo es la experiencia de aplicar un modelo de gestión del riesgo académico para favorecer el acompañamiento oportuno de estudiantes pertenecientes a un programa de acceso inclusivo de educación superior?

1.2 Contexto en que se inscribe

Este estudio nace en medio del trabajo desarrollado por el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). El PACE es una política pública que busca promover el acceso y soporte en educación superior, de estudiantes provenientes de contextos vulnerables, por medio de la preparación en el nivel secundario, la disposición de cupos de admisión especial que reconocen la trayectoria académica previa, y el acompañamiento y seguimiento de aquellos estudiantes que acceden al nivel terciario, durante sus primeros 2 años de carrera. El perfil de estudiantes que acceden a educación superior en virtud de este programa se caracteriza por tratarse de los mejores de su contexto, sin embargo, al provenir de establecimientos en su mayoría municipales, se perciben brechas en cuanto a manejo de competencias y currículum. Es por ello por lo que el programa apunta no sólo al acceso, sino que también al soporte del estudiantado, por medio de dispositivos de apoyo académico y psicoeducativo, que buscan favorecer la adaptación y permanencia. En el caso de la UCSC, el programa ha estado presente desde 2015, recibiendo y acompañando generaciones desde el 2017 hasta la fecha.

En el 2019, el PACE se planteó la necesidad de realizar un monitoreo y seguimiento a los estudiantes de educación superior pertenecientes al programa, con el fin principal de conocer su avance académico, sugiriendo la posibilidad de integrar para ello, el uso de un sistema de alerta temprana compuesto de variables académicas y psicoeducativas que pudiera dar cuenta de los requerimientos y necesidades estudiantiles, las que debían ser atendidas por medio de acciones de: tutorías, atención psicoeducativa, talleres, mentorías, etc. Debido a lo anterior, en tanto la institución se encuentra en la elaboración de una plataforma automatizada articulada y de información integrada, con la identificación de vulnerabilidad estudiantil; en PACE, se inició el seguimiento estudiantil mediante el modelo de gestión del riesgo académico de sus estudiantes usuarios, utilizando una modalidad de gestión basada en una serie de procedimientos bajo una lógica de funcionamiento de generar “alertas tempranas” y la determinación de grupos de riesgos con necesidades especiales, constituyéndose en potenciales “usuarios” de las acciones del programa, facilitando con ello la búsqueda, la motivación-justificación de ingreso y su favorable respuesta de aceptación de apoyo. En este sentido, si bien este modelo es posible de aplicar tanto para el abordaje de situaciones puntuales que afecten un estudiante como también en aquellas de impacto general (grupos de estudiantes), se ha utilizado, principalmente, en el segundo tipo de casos, es decir, en la gestión de problemáticas observadas y que afectan a grupos de estudiantes en determinados momentos del período académico, fundamentado en la necesidad de optimizar los recursos (tiempo, humano, materiales, etc.) existentes y posibles de utilizar en la actualidad.



Dados estos antecedentes, el objetivo del presente estudio es dar a conocer la experiencia de un modelo de gestión del riesgo académico desarrollado por un programa de acceso inclusivo, para favorecer el acompañamiento oportuno de estudiantes.

2. Metodología

Se propone una presentación de la experiencia, consistente en una primera etapa de la sistematización, dado que no es posible aún evaluar resultados. Para presentar la experiencia, se describe el modelo de gestión de información propuesto, definiendo cada una de las etapas que abarca, y, posteriormente, se exponen datos respecto a los resultados de la puesta en práctica de un proceso de alerta temprana.

Se habla de una primera etapa, en vista de que será materia de proyección futura, la evaluación de nuevos resultados en materia de mejoras o impacto percibido producto de la generación de alertas y activación de apoyos.

3. Resultados

3.1 Descripción del Modelo de Gestión del riesgo Académico estudiantes PACE-UCSC

- El Modelo de Gestión del Riesgo Académico de estudiantes PACE-UCSC, tiene las siguientes directrices fundamentales para todo su ciclo procedimental.
- El modelo de gestión debe observar, revisar, preparar y analizar información en función de las necesidades de los estudiantes, orientadas por las dimensiones propias de la deserción estudiantil.
- Aportar al conocimiento de la población usuaria de manera oportuna mediante la generación de alertas de riesgos que pueden ser inminentes obstaculizadores en su avance académico.
- Propiciar el acompañamiento PACE en la superación de situaciones de riesgo académico como forma de prevención de la deserción estudiantil.
- Cada una de dichas directrices, se materializan en las siguientes etapas del modelo de gestión:

Etapas 1. Determinación de dimensiones, variables, criterios y categorización de grupos de riesgo

Como forma de optimizar la acción y determinar las alertas tempranas a realizar en un período lectivo (1° y 2° semestre), el modelo de gestión del riesgo académico determinó las necesidades que afectan a la población estudiantil, en tres dimensiones: Avance Académico, Financiamiento Estudiantil y de Perfil de Ingreso (Académico y Psicoeducativo) a intervenir, considerando para ello: su impacto en el proceso de deserción y la información disponible de ello. Posteriormente, se seleccionan las variables específicas de las que se requerirán datos, se establecen criterios que permiten categorizar el tipo de alerta y los niveles de riesgo correspondiente en los que está cada grupo seleccionado. Esto se ejemplifica con mayor claridad en la tabla 1.

Etapas 2. Captura y procesamiento de Datos

Contempla la utilización de diversas fuentes de datos relacionadas con la población estudiantil usuaria y cuyo origen es de tipo institucional, como también a partir de una serie de mecanismos de registros propios del programa, con el fin de extraer y procesar los datos requeridos. Como resultado de tal proceso, se genera una estructura específica que constituye una matriz de información que cumple la



función de servir para el análisis y determinación de riesgos, realizado por el especialista de seguimiento estudiantil.

Etapa 3. Análisis de los datos e identificación de grupos según riesgos

Generada la matriz de análisis, se determinan las categorías de alerta resultantes para la(s) variable(s) según la dimensión específica trabajada, conforme se vayan revisando el cumplimiento de cada uno de los criterios señalados (tabla 1), por consiguiente, se generan los diferentes grupos de riesgo de estudiantes semaforizado por nivel: en riesgo alto (color rojo), riesgo medio (color amarillo) y riesgo bajo (verde), donde el rojo constituye situaciones críticas y el verde situaciones de menor riesgo. Según la cantidad de categorías resultantes, pueden existir subniveles dentro de cada uno de ellos, con el fin de permitir la heterogeneidad, especificidad o diversidad en el abordaje del riesgo.

La estructura de datos resultante conforma una disposición con tres distintas funciones según el tipo de dato que contenga:

- *Datos personales y de registro académico de cada estudiante.* Entrega información para el conocimiento del estudiante, tanto del ámbito personal como son el nombre, Rut, fono de contacto y aquellos del ámbito universitario como la carrera, estado de matrícula, año de cohorte.
- *Datos de variables según dimensión en alerta y grupos de riesgo.* Información que da cuenta de la situación que genera el riesgo del estudiante, como nombre de la asignatura, calificación de la asignatura, oportunidad de inscripción de esta, categoría y grupo de riesgo, etc.
- *Disposición para el contacto del estudiante en alerta.* Información que se obtiene al momento de establecer contacto con el estudiante que se encuentra en una situación de riesgo y da cuenta de su motivación a recibir acompañamiento para la superación de dicha situación, tales como la fecha del contacto, profesional que lo realiza, resultado del contacto (acepta, no acepta, no contesta, entre otros), observaciones específicas, etc.

Tabla 1. Dimensiones, variables, criterios y categorización del riesgo académico.

Dimensión	Avance Académico	Financiamiento Estudiantil	De perfil de ingreso académico y psicoeducativo (*)
Variables	Notas parciales Asignaturas reprobadas Asignaturas Críticas Oportunidad de inscripción de asignaturas Inscripción de asignaturas	Con beneficios - tener gratuidad - tener beca - tener crédito Sin beneficios	Carrera Tipo enseñanza media (CH; TP) Maternidad/paternidad Enfermedad Actividad laboral
Criterios	Tener calificación bajo 4 Tipo de asignatura reprobada Si existe acompañamiento de tutoría (AA) Si existe acompañamiento psicoeducativo (AP) Si la oportunidad de inscripción es igual o superior a 2 Estudiante de 3° semestre matriculado,	El beneficio exige avance académico El beneficio es beca/ crédito y estudiante cambia situación socioeconómica El estudiante postula en segundo proceso El estudiante cuenta con requisitos para	Estudiante se matricula en carreras de: derecho, facultad de ciencias, ingeniería y de medicina y de pedagogía en ed. media en inglés. Estudiante es madre/padre Estudiante realiza una actividad laboral Estudiante padece de enfermedad que dificulta sus



Dimensión	Avance Académico	Financiamiento Estudiantil	De perfil de ingreso académico y psicoeducativo (*)
	pero sin inscripción de asignaturas en período formal	apelar Estudiante no postuló a beneficios	estudios Estudiante tiene familiar con enfermedad que dificulta sus estudios Estudiante proviene de EM TP
Categorías para Alerta	Estudiante con nota < 4 / N° de asignaturas semestral-anual reprobada por 2ª-3ª/ asignatura crítica/ con AA y con AP Estudiante con nota < 4 / N° de asignaturas semestral-anual reprobada por 2ª-3ª/ asignatura crítica/ con AA y sin AP Estudiante con nota < 4/ N° de asignaturas semestral-anual reprobada por 2ª-3ª/ asignatura crítica/ sin AA y con AP Estudiante con nota < 4/ N° de asignaturas semestral-anual reprobada por 2ª-3ª / asignatura crítica/ sin acompañamiento	Estudiante debe cumplir 70% de avance académico Estudiante debe cumplir 60% de avance académico Estudiante sin beneficios Estudiante debe acreditar situación socioeconómica Estudiante cumple criterios para apelar	Estudiante cuenta con 1 o más criterios.
Nivel Riesgo/Semáforo	Riesgo alto = Rojo (nivel 1, 2, 3, etc. según existan más categorías de riesgo alto que considerar) Riesgo medio = Amarillo (nivel 1, 2, 3, etc. según existan más categorías de riesgo medio que considerar) Riesgo bajo = Verde (nivel 1, 2, 3, etc. según existan más categorías de riesgo bajo que considerar)		

* El perfil psicoeducativo de ingreso no será incorporado en esta ocasión por cambios en el instrumento de diagnóstico.

Etapas 4. Activación de la Alerta Temprana

Una vez terminada la estructura de datos con las características señaladas, se procede a activar la alerta temprana y así poner en marcha el plan de acción de rescate del estudiante con riesgo académico, que se inicia con la entrega de dicha estructura al equipo de profesionales de acompañamiento en educación superior, que participan con roles y tareas predefinidas, con el fin de contactar al estudiante en un tiempo preestablecido y motivar su aceptación de apoyo para la superación del riesgo. Para quienes presenten riesgo, pero ya se encuentren en un proceso de acompañamiento, ya sea de tutoría académica y/o psicoeducativa, la nueva información permite fortalecer la acción para con el estudiante.

Etapas 5. Levantamiento de la Alerta Temprana

Se concluye el plan de acción y se obtiene la respuesta del estudiante, la cual puede ir entre la aceptación de ingreso al proceso de acompañamiento con el fin de superar su situación, hasta la imposibilidad de establecer contacto directo, para lo cual, se envía un mensaje tipo por correo electrónico institucional, dado que finalmente, la idea es llegar a todos los casos en riesgo.



3.2 Primeros resultados de la experiencia de implementación del modelo

El contexto estudiantil PACE

Para describir el funcionamiento del modelo de gestión del riesgo académico, se hará con una de las cinco alertas activadas durante el 1° semestre del año 2022, la que se denominó “Alerta por Asignaturas Reprobadas de la Cohorte 2021”. Para dicho período, el PACE tenía una población usuaria de 366 estudiantes (206 de la cohorte 2021 y 160 de la 2022), esto quiere decir, que la alerta de riesgo fue en relación con estudiantes de 2° año de universidad y de acompañamiento del programa.

La cohorte 2021, está constituida por un total de 206 estudiantes, con 184 activos al momento de generar la alerta. Un 71,1% son mujeres y 27,8% hombres. La distribución por cada facultad (carreras profesionales con licenciatura) e instituto tecnológico (carreras sin licenciatura) es presentado en la Tabla 2.

Tabla 2. Matrícula de estudiantes Cohorte 2021 según Facultad

FACULTAD	MATRÍCULA
F. DE CIENCIAS	2
F. DE CS. ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS	25
F.DE COMUNICACIÓN, HISTORIA Y CS.SOCIALES	13
F.DE DERECHO	28
F.DE EDUCACIÓN	37
F.DE INGENIERÍA	12
F.DE MEDICINA	75
INSTITUTO TECNOLÓGICO	14
Total general	206

Descripción de una alerta de riesgo académico

La alerta por asignaturas reprobadas representa un riesgo académico que se genera al inicio de cada semestre, inmediatamente posterior al término del proceso de inscripción de asignaturas; para el 1° semestre 2022, la alerta se activó el 19 de abril.

Un total de 184 estudiantes de la cohorte 2021 en estado regular, inscribió 1262 asignaturas, de los cuales, 35 estudiantes (19%) presentaron 56 asignaturas reprobadas e inscritas por 2ª o 3ª oportunidad, 30 de régimen anual y 26 de tipo semestral (18 estudiantes con una asignatura reprobada, 13 con dos y 3 con tres o más).

Se generó la matriz con datos personales donde se incluyen los datos de contacto actualizados como celular y correo electrónico que deben ser usados por el profesional que realice la comunicación (Figura 3), la sección de información de las asignaturas reprobadas, con la determinación de categorías y grupos de riesgo (Figura 4) y la sección dispuesta para la recolección de toda la información resultante del contacto con el estudiante (Figura 5).

2022



Fig. 3. Matriz sección datos personales – carrera del estudiante

RUT	NOMBRE	CARRERA	AGNO_ING	CORREO	CELULAR	ESTADO	AÑO_SEMESTRE
2020119	Cárdenas, Iván	TECNOLOGÍA MÉDICA	2021	ivancardenas@tecnologiamedica.ucsc.cl	946464054	REGULAR	2022-1

Fig. 4. Matriz sección de datos asignatura, categorías y riesgos

CODIGO RAMO	NOMBRE RAMO	AREA PACE	CREDITOS	OPORTUNIDAD	CATEGORÍA DE ALERTA	SEMAFORO DE RIESGO
MD1185C	QUIMICA GENERAL Y ORGANICA	QUÍMICA	6	2	SIN AP_SIN AA 2021	RIESGO ALTO 1

Fig. 5. Matriz sección registro de información resultante del contacto con el estudiante

PROFESIONAL RESPONSABLE DEL CONTACTO	PLAZO MÁX. DE CONTACTO	N° DE INTENTOS DE CONTACTO	FECHA DEL CONTACTO	VÍA DE CONTACTO	RESULTADOS DEL CONTACTO	OBSERVACIONES

De los 35 estudiantes con las 56 asignaturas inscritas por segunda o tercera oportunidad, 20 de ellos correspondieron a las carreras de Derecho y 5 a Ingeniería Comercial, los otros 10 se dispersaron en las áreas de ingeniería, salud y educación principalmente. Los profesionales de los acompañamientos académicos (tutorías) o psicoeducativo, realizaron cada uno de los contactos a los 35 estudiantes en riesgo, resultando varias posibilidades de respuesta, debido a esto y a la experiencia, se han establecido tipos de respuestas estándar que facilitan el registro de esta (Figura 6), que van desde la aceptación de ingresar a uno o ambos acompañamientos hasta la imposibilidad de contacto directo, para lo cual se envía correo tipo en el cual se invita a participar en apoyos.

Fig. 6. Tipos de resultados de contacto a estudiante en riesgo.

Resultado del contacto
Estudiante SOLO acepta tutoría Estudiante SOLO acepta iniciar proceso de atención psicoeducativa. Estudiante acepta atención psicoeducativa y tutoría. Estudiante No requiere atención psicoeducativa ni tutoría. Estudiante solicitará acompañamiento psicoeducativo y/o tutoría cuando lo requiera Se detectan necesidades de atención psicoeducativa, pero estudiante no problematiza. Se envía correo tipo al Estudiante por: (1) No contesta el celular. Se envía correo tipo al Estudiante por: (2) Número de celular no existe.

Por el tipo de alerta, se categorizó a todos los estudiantes (35) en Riesgo Alto, de los cuales, 16 aceptaron ingresar a un proceso de acompañamiento, en donde resalta que la mayoría de ellos (13 estudiantes) solicitaron apoyo psicoeducativo, principalmente en auto - regulación del aprendizaje.

4. Conclusiones

La implementación del modelo de gestión del riesgo académico, ha permitido lograr principalmente:



Ordenar y relacionar información relevante, de manera tal que facilite la toma de decisión para la acción.

Determinar grupos con diferentes niveles de riesgos según criterios preestablecidos en función de ciertas variables relevantes en la prevención de la deserción, permite promover un abordaje focalizado, eficiente y oportuno de diversas situaciones de la población estudiantil en riesgo que requieren un afrontamiento diferenciado.

Ha facilitado la retroalimentación constante de los modos de “hacer” las cosas, lo que da la oportunidad de hacer ajustes en función de una mejora en el afrontamiento a las problemáticas de nuestros usuarios.

Queda como tarea pendiente el continuar sistematizando la experiencia, en términos de nuevas etapas de análisis que involucren, por ejemplo, la evaluación de mejora académica y en materia de retención, producto de la implementación de este modelo de gestión.

Se espera, en un futuro cercano, poder automatizar la información clave de cada estudiante, con el fin de avanzar en el seguimiento del caso a caso y generar alertas más tempranas y oportunas.

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. Extraído de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3426/4112>
- Carvajal, P., Montes, H., Trejos, A. y Cárdenas, J. (2013). Sistema de Alertas Tempranas: una herramienta para la identificación de riesgo de deserción estudiantil, seguimiento académico y monitoreo a estrategias. Congresos CLABES. Extraído de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/914/941>
- Centro de Estudios MINEDUC (2012). Serie evidencias: Deserción en la educación superior en Chile. Extraído de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A1N9_Desercion.pdf
- Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA (2010). Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria. Santiago: CINDA. Extraído de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2010/03/diagnostico-y-diseno-de-intervencion-en-equidad-universitaria.pdf>
- Cornejo, M. y González, F. (2015). Ampliación de la cobertura del Sistema de Alerta Temprana en la Universidad de Santiago de Chile. Congresos CLABES. Extraído de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1180/1200>
- Fuentes, R. y Sáez, J. (2018). Sistema de seguimiento y alerta oportuna del programa tutores de la Universidad del Bío-Bío. Congresos CLABES. Extraído de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1979/2916>
- Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Revista Calidad de la Educación*, segundo semestre de 2002. Santiago: Consejo Superior de Educación. Extraído de <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/409/409>
- MINEDUCACIÓN (2015). Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas. Bogotá: QUALIFICAR. Extraído de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356276_recurso.pdf
- OECD (2008). How many students drop out of tertiary education?, en Highlights from Education at a Glance, 2008, Paris: OECD Publishing. DOI: https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2008-9-en
- Ramírez, S. y Castillo, N. (2021). Alertas tempranas del riesgo de abandono escolar: Una estrategia para la permanencia y el éxito estudiantil monitoreado desde las TIC en la Universidad del Valle. Congresos CLABES. Extraído de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3409/4095>
- Sáez, F., López, Y., Cobo, R. y Mella, J. (2020). Revisión sistemática sobre intención de abandono en educación superior. Congresos CLABES. Extraído de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2628/3370>

2022



Saldaña, M. y Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 616-628. Extraído de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000400005&lng=es&tlng=es

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45: 89-125. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170024>

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*. Vol. 3, N° 6: 687-700. DOI: <https://doi.org/10.2307/1981525>

Zárate, G. (2018). Programa de acompañamiento y seguimiento académico – PASA. Congresos CLABES. Extraído de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2007/2943>

Agradecimientos

Al PACE UCSC, por la posibilidad de innovar en la gestión.

2022



GESTIÓN INSTITUCIONAL PARA EL RETORNO ESTUDIANTIL POS-PANDEMIA: LA CONFIGURACIÓN DE LA INICIATIVA PARES UDEA

Luz Stella Escudero Vásquez. Universidad de Antioquia. luz.escudero@udea.edu.co
Leidy Yaneth Vásquez Ramírez. Universidad de Antioquia. lyaneth.vasquez@udea.edu.co
Colombia Hernández Enríquez. Universidad de Antioquia. colombia.hernandez@udea.edu.co

Resumen.

En diciembre del año 2021, luego de 19 meses de haber suspendido gran parte de sus actividades presenciales en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19, la Universidad de Antioquia - UdeA-, una de las universidades más grandes de Colombia, llamó a sus estudiantes a retomar los espacios de trabajo regular a través de un proceso gradual y dirigido. Comprometida con la búsqueda de alternativas para atender las afectaciones de orden psicosocial, académico y cultural, entre otras, derivadas de dicha experiencia de salud, esta Alma Mater inició el proceso de configuración de un Plan de Acompañamiento Para el Retorno Estudiantil -PARES-, liderado por la Red de Tutorías de la UdeA, en el marco de la propuesta institucional de promoción de la permanencia universitaria que adelanta la Vicerrectoría de Docencia. Este texto presenta el proceso de gestión avanzado para configurar el PARES, destacando sus fortalezas y retos, así como las lecciones derivadas de su implementación, de cara al fortalecimiento de políticas de educación superior orientadas por principios de inclusión, equidad, accesibilidad y permanencia. El PARES se plantea como una propuesta piloto desde un marco de actuación institucional que busca potenciar la capacidad de atención y acompañamiento estudiantil, de cada unidad académica -UAC-, mediante la articulación de iniciativas existentes en la Universidad y la creación de otras propuestas derivadas a partir de estas. Así, su dinamización parte de una alianza entre dependencias universitarias, traducida, en cada una de ellas, en la priorización de estrategias de gestión, comunicación, formación y acompañamiento orientadas a propiciar el retorno estudiantil exitoso al Alma Máter. Este Plan está guiado por un enfoque diferencial, interseccional e intersectorial que propende por el diseño de rutas de atención y acompañamiento, coordinadas entre unidades, instancias e instituciones relacionadas con la promoción de la salud, el bienestar y la inclusión educativa y social de los y las estudiantes de la UdeA. Su configuración fue resultado de un proceso de construcción colectiva adelantada entre un grupo de profesores, estudiantes, egresados, egresadas y personal administrativo de la Universidad. La propuesta partió de la identificación del problema, la revisión del marco normativo, así como de referentes y antecedentes relacionados con el mismo, para dar lugar al establecimiento de rutas de atención y acompañamiento que cada UAC puede dinamizar para ofrecer a los estudiantes solicitantes como vías de superación de situaciones que dificultan el retorno a sus programas de estudio. El análisis de la configuración del PARES revela que la gestión institucional de la permanencia estudiantil requiere del diseño de estrategias de atención y acompañamiento acordes a las realidades dinámicas, complejas y multidimensionales que viven los y las estudiantes. Igualmente, esta experiencia destaca que la pandemia trajo consigo pérdidas y otros tipos de afectaciones a la vida estudiantil que requieren ser conocidas y tenidas en cuenta a la hora de establecer las propuestas de

2022



regreso a la presencialidad. Por esta razón, el llamado al retorno a las actividades regulares debe ir de la mano de procesos de atención y acompañamiento que ayuden a los y las estudiantes a superar situaciones psicosociales, académicas y culturales, entre otras, provocadas o agudizadas por la pandemia. Finalmente, el análisis de la gestión del PARES nos muestra la importancia de analizar la manera como las instituciones agencian este tipo de propuestas, en tanto nos permite identificar fortalezas y retos a retomar para fortalecer políticas que favorezcan una educación integral desde la institucionalidad.

Palabras Clave: Acompañamiento, Retorno Estudiantil, Post-pandemia.

1. Introducción

La incidencia de la pandemia en la vida estudiantil en la Universidad de Antioquia.

La pandemia del Covid-19 fue para millones de personas en todo el mundo un evento que afectó de manera profunda todas las dimensiones de la vida individual y colectiva. Una vez la Organización Mundial de la Salud, en marzo del año 2020, declaró esta alarmante situación, en todos los países del mundo se activaron medidas específicas para tratar de menguar y atender los efectos concomitantes. En Colombia, el 12 de marzo del 2020, el Ministerio de Salud y Protección Social a través de su Resolución 385 de 2020, declaró la emergencia sanitaria por la Covid-19, adoptó medidas al respecto e insto a todos sus organismos e instancias a propiciar el cumplimiento de las mismas.

En consecuencia, con las medidas mundiales y nacionales establecidas, en marzo del 2020 la Universidad de Antioquia suspendió las clases presenciales en todos sus programas y emitió Resoluciones encaminadas a brindar “garantías académicas para el desarrollo y culminación de los semestres académicos 2019-2, 2020-1 de todos los programas de pregrado y posgrado”, las cuales se extendieron hasta el semestre 2022-1. Así mismo, en diciembre del año 2021, luego de 19 meses de haber suspendido gran parte de sus actividades presenciales, esta Alma Mater puso en marcha un plan de retorno dirigido y gradual, acorde con los niveles de cobertura en vacunación alcanzada por sus estamentos y con las medidas de bioseguridad fijadas por los organismos de salud respectivos.

El llamado a la presencialidad puso en evidencia una situación común en la mayoría de las instituciones de educación pública locales, nacionales e internacionales, tal como lo destacan Herbas, Villarroel y Ticichoca (2021) en el texto: *¿El covid-19 y la educación virtual afectaron la importancia de los determinantes de la persistencia estudiantil?: el caso de una Universidad Boliviana*; la pandemia ha menguado en muchos estudiantes la disposición, los vínculos y las condiciones con las cuales contaban para adelantar sus procesos formativos. De esta forma, a las pérdidas de seres queridos, la angustia y la incertidumbre experimentada durante el confinamiento, se sumaba el endeudamiento, las afectaciones de salud y la ruptura con las dinámicas de trabajo académico regular.

Es en este orden de ideas, que se plantea la necesidad del diseño e implementación de una iniciativa de acompañamiento global para menguar el abandono estudiantil desde las dimensiones territoriales y contextuales, así como desde el reconocimiento de las diversidades de lugares existenciales desde las cuales los estudiantes se vinculan con la universidad; lo anterior redundaría en el establecimiento de unas condiciones de posibilidad para dicha iniciativa, desde las cuales se propende porque sea integral, incluyente y accesible, pero que, además, fomente principios de permanencia estudiantil en la UdeA desde soluciones acordes con las acciones particulares de los diferentes miembros de la comunidad universitaria.



Desde luego, en la línea del PAI 2021-2024 hacia: “una universidad solidaria, comprometida con la vida, la equidad y la diversidad, con visión global y pertinente frente a los retos de la sociedad” (UdeA, 2021, p.13), se reconoce la situación de incertidumbre de la post-pandemia, la cual exige acciones de flexibilidad y creatividad para adaptarse a la nueva realidad, aspecto común en todos los escenarios académicos y que subrayan Oloriz y Fernández (2021) como parte de esas condiciones básicas para afrontar el periodo de incertidumbre y retos frente a la permanencia y el abandono estudiantil que queda balbuciendo aún tras las brechas que dejó la pandemia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles de educación formal y particularmente en lo que respecta a la educación superior.

En este escenario surge entonces el Plan de Acompañamiento para el Retorno Estudiantil (PARES UdeA), como propuesta institucional de acompañamiento estudiantil donde convergen iniciativas existentes en las unidades académicas, el surgimiento de otras, así como el estudio de propuestas foráneas que han tenido divulgación en diferentes espacios generados en el CLABES, como es el caso de las estrategias para la retención estudiantil implementadas antes y durante la pandemia en la Universidad del Atlántico (Cárdenas, Ortiz y Cárdenas, 2021), por ejemplo; todas estas acciones enfocadas en estrategias de gestión, comunicación, formación y acompañamientos que, en el caso del Alma Máter, propende por asegurar el retorno y la permanencia estudiantil en un periodo de intermezzos.

Nuestro objetivo

Esta comunicación recoge un ejercicio orientado a presentar las fortalezas y los retos de la configuración institucional del Plan de Acompañamiento para el retorno Estudiantil llevado a cabo por la Universidad de Antioquia durante el periodo de pos-pandemia del COVID-19.

2. Generalidades del PARES

Entre las diversas modalidades de gestión que orientan la labor de la Universidad de Antioquia, el PARES se concibe como una propuesta de gestión educativa institucional, orientada por personas y colectivos que integran la comunidad universitaria, con el fin de atender una situación problemática que la afecta: la permanencia estudiantil. En la UdeA se entiende la permanencia “como un habitar que va más allá del compartir un espacio común, para proponerse como *una reflexión y una práctica formativa*, ética, estética y cultural que permite interiorizar críticamente los símbolos, las representaciones, los conocimientos y las experiencias (Tirado Gallego, 2021, párr.2). En este sentido, la configuración de este Plan siguió un proceso sistemático, abierto y colaborativo de diálogos, consultas, lectura y escritura, encaminado a propiciar el cumplimiento de las funciones misionales de la Universidad, así como el bienestar de quienes la integran, mediante el desarrollo de procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativo-financieros que favorecen la permanencia durante el retorno estudiantil.

La gestión educativa, de acuerdo con Benno Sander (2016), destaca la necesidad de autogobierno de las instituciones escolares para conquistar mayores niveles de autonomía y descentralización administrativa. La gestión universitaria, por su parte, se vincula directamente con lo institucional y la manera en que la organización se conduce, más allá de lo administrativo y financiero (Cejas y

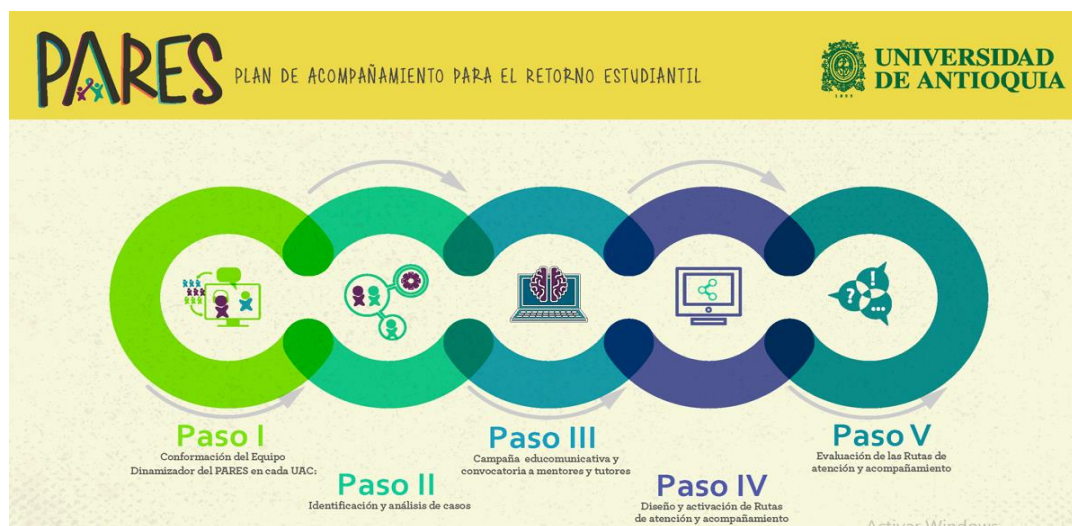


Alfonso-Robaina, 2013), abarcando gestiones específicas como son las funciones universitarias de formación, investigación y extensión (Cejas y Alfonso-Robaina, 2013; Murillo, 2019).

El PARES se define, entonces, como una propuesta piloto y un marco de actuación institucional que busca potenciar la capacidad de atención y acompañamiento que brindan las unidades académicas a sus estudiantes, mediante la articulación de iniciativas existentes en la Universidad y la creación de propuestas afines, derivadas a partir de estas. Como apuesta de bienestar, inclusión y permanencia universitaria, este Plan parte del reconocimiento de la incertidumbre y el dolor que muchas personas vivieron durante los últimos dos años e invita a recrear los lazos que unen a la comunidad educativa a través del fortalecimiento de principios de solidaridad, flexibilidad y cuidado mutuo. Así, el PARES nos convoca a retornar como una Universidad otra, más sensible, comprometida y atenta con el acompañamiento estudiantil y con la generación de nuevas y más diversas modalidades de educación acordes a los tiempos complejos y cambiantes que vivimos (UdeA, 2022a).

Guiado por un enfoque diferencial, interseccional e intersectorial, el PARES propende por el diseño de rutas de atención y acompañamiento, coordinadas entre unidades, instancias e instituciones que representan los diferentes sectores relacionados con la promoción de la salud, el bienestar y la inclusión educativa y social de los y las estudiantes de la UdeA. De manera específica, la dinamización del PARES comprende cinco pasos que se presentan a continuación: Conformación del Equipo Dinamizador del PARES en cada UAC, Identificación y análisis de casos, Campaña educomunicativa y convocatoria a mentores y tutores, Diseño y activación de Rutas de atención y acompañamiento y Evaluación de las Rutas de atención y acompañamiento (UdeA, 2022a).

Figura 1. Infográfico de la ruta del PARES



Fuente: Documento de trabajo: Plan de Acompañamiento para el Retorno Estudiantil, UdeA (2022).

Nuestra ruta metodológica y sus contribuciones para el tema

Definir la ruta metodológica del PARES exige generar procesos de comprensión en torno a cómo se gestiona una propuesta institucional; para ello partimos de una noción de gestión institucional,



entendida como “[...] la manera en que cada organización traduce lo establecido en las políticas; se refiere a los subsistemas y a la forma en que agregan al contexto general sus particularidades [...] establece las líneas de acción de cada una de las instancias administrativas” (PEC, 2010, citado por Farfán y Reyes, 2017, párr. 23). Estas acciones estratégicas implicadas en la gestión institucional han sido estudiadas desde diversos enfoques educativos integrales y centrados en la persona que trascienden la aplicación de planes de estudio y destacan una visión integral de la educación, que involucra la gestión del centro de estudios y el fortalecimiento de la autonomía institucional en el marco de las políticas públicas (MEN, 2017, párr.1). Varios de estos modelos se basan en la filosofía de la escuela de sujeto de Touraine y en la construcción de confianza como eje articulador:

Para recuperar la vida social, Touraine considera preciso basarse en los principios de solidaridad que reconozca el pluralismo, y de comunicación, reflejada en que sea cada vez más la opinión pública, y no las instituciones, la que decida sobre la aceptación de una norma [...] Para Touraine, el reto que plantea la formación de sociedades multiculturales es abordar las culturas como proyectos de individuos, no como encuentros de culturas o de comunidades, sin caer en la imposición de una universal, ubicándose por encima de regionalismos para evitar las desigualdades y la segregación de las comunidades minoritarias (López Lira, Sánchez González y Rojas Aragón, 2015, p.116).

Bajo la idea de que la educación le sirve al estudiante para constituirse desde su singularidad, aprender por sí mismo y crear, también se reconoce la existencia de la exclusión social y la necesidad de que tales condiciones no determinen la permanencia de los estudiantes en el sistema; en este sentido, la enseñanza basada en la confianza hacia las personas más que en los procesos o en las normas, sostiene los actuales modelos de gestión que parten de la confianza en las instituciones hasta llegar a la confianza individual y personal. Dicha confianza se basa en el seguimiento y aplicación de modelos centrados en recursos humanos, físicos y financieros (MEN, 2017).

En esta línea y según lo afirma Herreros (2004, citado por López Lira, Sánchez González y Rojas Aragón, 2015), la confianza se determina desde tres sentidos: “la construcción de confianza colectiva a partir de la generación de confianza individual –personal–, el envío de señales que permiten confiar en alguien o en algo que no se conoce, así como la identificación de señales de desempeño, las cuales se ponen en evidencia a través de las acciones que realiza un sujeto o institución” (López Lira, Sánchez González y Rojas Aragón, 2015, p. 119). De lo anterior emergen modelos de gestión que generan o no confianza y por ello, tienen la finalidad de proporcionar herramientas teórico prácticas tales como la autogestión, la planeación y la evaluación para transformar la realidad y el contexto.

En el caso de la Universidad de Antioquia, aproximadamente desde el año 2015 se toma como referencia el modelo de gestión del MEN y se comienza a estructurar una línea de Gestión y Organización desde donde se articulan acciones de diseño y mejoramiento de procesos, que incluye: “su documentación, acompañamiento en la elaboración de instrumentos (formatos, formularios web, herramientas colaborativas) y la adopción de los mismos” (UdeA, 2022b, párr.1). Este interés por la gestión no se limita a la gestión educativa, pues a la gestión institucional se le integra, por ejemplo, la gestión documental institucional que reconoce “el valor administrativo, legal, histórico e investigativo que representa la información para la Universidad de Antioquia” (UdeA, 2022c, párr.1) y a partir de lo cual el sistema de gestión documental se constituye en un conjunto de estrategias que permiten gestionar el ciclo de vida de los documentos y la información que se genera en cada proceso.

Así las cosas, cuando hablamos de la gestión de una propuesta institucional de acompañamiento para el retorno, entendemos la gestión como una metodología que permite articular las tres áreas



misionales, desde acciones concretas y documentadas que parten del establecimiento de rutas de atención y acompañamiento que cada Unidad Administrativa y Académica debe dinamizar de manera articulada, entre estamentos, para ofrecer a los estudiantes que lo soliciten vías diversas de superación de situaciones que dificultan el retorno a sus programas de estudio. De esta forma, la participación en las rutas puede ser individual o colectiva y son implementadas por tutores o mentores voluntarios, con el acompañamiento y la orientación del Equipo Dinamizador conformado en cada dependencia. La gestión de las rutas contempla varios momentos que dan cuenta de un diseño de procesos y prácticas de orden institucional, en lo que se refiere a los referentes de acompañamiento, tutoría y trabajo colaborativo que se vienen abordando en diferentes espacios académicos y administrativos de la universidad; estos son: a) Revisión de solicitudes de atención o acompañamiento, b) Planeación del acompañamiento (Análisis de la situación académico-administrativa, Identificación de alternativas de ayuda disponibles, Encuentro y definición del acuerdo de acompañamiento) y c) Implementación y evaluación del acompañamiento.

A continuación, se presentan algunas de las fortalezas o retos de la configuración del PARES. Una primera línea de evidencias señala que la gestión institucional de la permanencia estudiantil requiere del diseño de estrategias de atención y acompañamiento acordes a las realidades dinámicas, complejas y multidimensionales que viven los y las estudiantes. En este sentido, la emergencia del COVID-19, como una de estas realidades, trajo consigo pérdidas y otros tipos de afectaciones a la vida estudiantil, individual y colectiva, que requieren ser conocidas y tenidas en cuenta a la hora de definir las propuestas de regreso a la presencialidad que fijan las instituciones. Por ello, el llamado al retorno a las actividades educativas presenciales, propuesto por los organismos nacionales e institucionales para promover que sus integrantes, en especial sus estudiantes, debe ir de la mano de procesos de atención y acompañamiento que les ayuden a superar situaciones psicosociales, académicas y culturales, entre otras, provocadas o agudizadas por la pandemia.

De lo anterior emerge una segunda línea reflexiva que pone en evidencia algunas dificultades presentadas en la UdeA para la implementación del PARES, las cuales revelan que, si bien la propuesta fue valorada como necesaria por parte de los diferentes estamentos, no fue acogida con celeridad y efectividad por todos los actores implicados en ella. Una posible causa de esta situación tiene que ver con la falta de una exigencia de presencialidad fijada por la administración central de la Universidad, sumada a la flexibilidad de horarios y a la estimulación del teletrabajo en el personal docente y administrativo.

Si bien la pandemia evidenció que estrategias como el teletrabajo y la enseñanza en la virtualidad son apuestas posibles y en ocasiones necesarias en la universidad actual, también nos dejó ver algunas de sus limitaciones, en tanto se implementaron en la universidad como parte de una aplicación piloto y no de una política educativa constituida a profundidad y desde referentes históricos de peso; esto se hace más visible sobre todo en lo que concierne al acompañamiento como una práctica entre pares, que se fortalece desde la conversación, el relacionamiento cara a cara y la presencia, y que es un tema especialmente sensible para los estudiantes de recién ingreso y los pertenecientes al primer tercio de formación universitaria, para quienes el contacto con espacios y sujetos de la institución son fundamentales para el establecimiento de vínculos y lazos que a futuro favorecen procesos de permanencia y graduación.



3. Conclusiones

El ejercicio de identificación de fortalezas y retos mostró una realidad ligada a la configuración e implementación de una estrategia institucional de acompañamiento en la UdeA, universidad pública de carácter regional, que ha venido integrando procesos de gestión en varias de sus acciones encaminadas a la permanencia estudiantil. Dicha realidad se circunscribe a las percepciones que permiten ver asuntos que funcionaron en la implementación de las Rutas del PARES y otros que no; estos últimos, fundamentales para emprender acciones críticas, reflexivas y de mejoramiento para seguir derivando alternativas para el acompañamiento en el panorama transitorio al que nos enfrentó la pandemia y otros escenarios igualmente retadores. La necesidad de instaurar una reflexión frente a la gestión universitaria que dialogue con prácticas de cuidado y buen vivir de los estudiantes y docentes, es decir, centrados en las personas, favorece el diálogo entre las tres áreas misionales y la manera como se pueden integrar a estas las estrategias de atención y acompañamiento.

En el caso de la Universidad de Antioquia, el llamado gradual, dirigido y seguro a la presencialidad, a diferencia de la medida de regreso total obligatorio, fijado por otras instituciones universitarias, revela un cierto grado de reconocimiento de las afectaciones que trajo consigo la pandemia del COVID-19 y del tiempo diferenciado que puede tomar el regreso efectivo del estudiantado, lo cual destaca la construcción de confianza colectiva. Sin embargo, este nivel de flexibilidad en la gestión puede resultar poco favorable si se extiende de manera prolongada, no incluye ejercicios múltiples y continuos de valoración de la manera como se van resolviendo estas afectaciones y de la medida en que los mecanismos de apoyo institucional responden a estos.

En cierta forma, estas medidas que en su momento buscaron brindar garantías académicas y de seguridad a los diferentes miembros de la comunidad universitaria, han terminado dilatando el regreso de la comunidad estudiantil a la presencialidad y, por ende, su reapropiación de los espacios universitarios y su readaptación a las dinámicas que estos conllevan; esto representa una limitante, sobre todo para los estudiantes de reciente ingreso que son, precisamente los que necesitan generar lazos con la institución desde dinámicas de acompañamiento y presencia.

Lo anterior destaca que los procesos de acompañamiento comprenden una dimensión pedagógica y otra administrativa que es pertinente poner a conversar si queremos generar un cambio en las prácticas de permanencia, tanto de docentes como de estudiantes, en el sentido de posibilitar un habitar de la universidad como experiencia integral. De igual manera, esta realidad reitera la importancia de la presencia de los profesores como figuras que convocan, sirven de referencia y sostienen los vínculos de los estudiantes con la vida universitaria, pues son estos quienes tienden puentes entre las realidades sociales de los estudiantes, la cultura académica y el mundo de la vida.

Referencias

- Cárdenas Cárdenas, L., Ortiz Padilla, M., & Cárdenas Ortiz, L. (2021). Estrategias para la Retención Estudiantil Implementadas Antes y Durante la Pandemia en la Universidad del Atlántico (Barranquilla, Colombia). Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3423>
- Cejas, J. y Alfonso-Robaina, D. (2013). Aproximación al estado y tendencias de la gestión universitaria en América Latina. Gestión Universitaria, 5(1). Recuperado de: http://www.gestuniv.com.ar/gu_13/v5n1a2.htm.
- Farfán Cabrera, M.T. & Reyes Adán, I.A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 28(73), pp. 45-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056722004>.

2022



Herbas-Torrico, B., Villarroel-Vargas, N., & Titichoca-Santana, A. (2021). ¿El covid-19 y la educación virtual afectaron la importancia de los determinantes de la persistencia estudiantil?: el caso de una Universidad Boliviana. Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3359>.

López Lira, N., Sánchez González, V. & Rojas Aragón, J.D., (2015, enero-marzo). La gestión institucional en un centro de educación superior mexicano en el proceso de construcción de confianza desde los enfoques de atención al sujeto. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLV (1), pp. 109-139. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27035790005.pdf>.

MEN. (2017, febrero). Modelo de gestión educativa. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Planeacion-Estrategica/278738:Modelo-de-Gestion-Educativa>.

Murillo Mora, M. (2019, marzo). Gestión universitaria. Concepto y principales tendencias. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/gestion-universitaria.html>

Oloriz, M., & Fernández, J. (2021). 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>.

Sander, B. (2016). Nuevas Tendencias en la Gestión Educativa: Democracia y Calidad. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/8327/406007_NUEVAS_TENDENCIAS_EN_LA_GESTIN_EDUCATIVA.pdf;jsessionid=73F33AF69A689A4651771E8A9901566C.jvm1?sequence=3.

Tirado Gallego, M. (2021). Sobre permanencia. UdeA <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-universitaria/sobre-permanencia#:~:text=Aborda%20el%20concepto%20de%20permanencia,cr%C3%ADticamente%20los%20s%C3%ADmbolos%2C%20las%20representaciones>

UdeA. (2022a). PARES. Plan de Acompañamiento para el Retorno Estudiantil. Red de Tutorías de la Universidad de Antioquia; Permanencia Universitaria; Vicerrectoría de Docencia.

UdeA. (2022b). Diseño y mejoramiento de procesos. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/somos-udea/empleados/gestion-organizacion/contenido/asmenulateral/disenio-mejoramiento-procesos>.

UdeA. (2022c). Sistema de gestión documental institucional. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/somos-udea/empleados/gestion-organizacion/gestion-documental>.

UdeA. (2021). Plan de Acción Institucional 2021-2024. https://appvicedoce.udea.edu.co/concursoprofesorar/files/planes/Institucional_UdeA-2021-2024.pdf.

2022



IMPACTO DE LOS PROGRAMAS DE BECAS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Mario G. Oloriz, Universidad Nacional de Luján, moloriz@unlu.edu.ar
Juan M. Fernández, Universidad Nacional de Luján, jmfernandez@unlu.edu.ar
Emma L. Ferrero, Universidad Nacional de Luján, eferrero@unlu.edu.ar

Resumen.

Los programas de becas o apoyo económico son políticas que se aplican para mejorar la permanencia en el nivel superior. Estudios desarrollados en Argentina, demuestran que existe cierta relación entre la cantidad de recursos que las Instituciones de Educación Superior aplican a programas de becas y su tasa de abandono interanual.

Particularmente, en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), se pudo verificar que el Programa de Becas Estudiantiles de esta institución resulta altamente efectivo para la disminución del abandono temprano, al observarse una disminución del 35% de esta tasa de abandono respecto de quienes no acceden a las becas estudiantiles.

Por otra parte, desde el año 2014 a nivel nacional, se sostiene el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos, cuyo objetivo es la inclusión social de los jóvenes entre 18 y 24 años de edad que continúen estudios superiores. Respecto de este programa, también se pudo constatar que resulta una política eficiente para mejorar la retención durante los primeros dos años de estudio y elevar el rendimiento académico de quienes acceden al mismo. Siguiendo estas políticas, a nivel nacional, en el año 2021 se implementa el Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano con la finalidad de promover el ingreso, la continuidad y la graduación de estudiantes en disciplinas centrales para el desarrollo económico y social.

Todas estas políticas, tanto nacionales como institucionales, tienen por finalidad la asignación de estipendios económicos que permiten, a quienes inician o se encuentran cursando estudios superiores, cubrir una parte del costo de traslado hacia la universidad y, según la carrera, la casi totalidad de los materiales de estudio.

Durante los años 2020 y 2021, debido a las medidas de aislamiento social que se tomaron por la pandemia por COVID-19, estos sistemas de apoyo se mantuvieron y adaptaron a las nuevas necesidades que surgieron al tener que transformar los procesos educativos de la presencialidad plena a la modalidad remota.

Ante esta nueva realidad, y dado los altos índices de abandono temprano que se observaron durante los años de pandemia, se desarrolló una investigación en la UNLu para analizar si los programas de becas, tanto institucionales como nacionales, siguieron siendo efectivos para mejorar la retención y el rendimiento académico. El estudio abarcó a los ingresantes de las cohortes 2020 y 2021.

Se observó que de los 7.776 ingresantes de la cohorte 2020, el 22,4% accedió a alguno de los sistemas de becas durante el mismo año. La tasa de abandono durante el primer año, fuertemente atravesado



por la pandemia, fue del 57,2% para quienes no accedieron a becas y del 46,6% para quienes participaron de algún programa de apoyo económico.

El mismo análisis para la cohorte 2021, compuesta por 8.062 ingresantes, muestra que solo el 3% de los mismos accedieron a becas. El abandono durante el primer año de estudios, fue del 52,2% para quienes contaron con beca mientras que se eleva hasta el 56,9% para quienes no contaron con ese apoyo. Se presume que la difusión de estos programas remota incidió en el acceso a los mismos por parte de los ingresantes.

Los indicadores de rendimiento académico también muestran valores superiores para quienes contaron con algún sistema de apoyo económico respecto de quienes no lo tuvieron, principalmente durante el año 2020.

Se concluye que, así como se había observado durante los años de presencialidad plena, los programas de becas resultaron efectivos también durante la pandemia para complementar a la política de acceso irrestricto a la educación superior que se tiene en Argentina impactando tanto en la disminución del abandono como en el rendimiento académico.

Palabras Clave: Abandono Temprano, Becas, Pandemia, Rendimiento Académico

1. Introducción

Los programas de becas estudiantiles o ayuda económica, para quienes acceden al Sistema de Educación Superior en Argentina, son una de las principales herramientas que utilizan tanto el Estado Nacional como las propias instituciones universitarias para mejorar el acceso y la retención en el nivel superior.

El predominio del subsistema de gestión pública, con más del 75% de la matrícula, cuyas características principales son la gratuidad, el carácter no selectivo y la ausencia, en la mayoría de las instituciones de gestión pública, de cupos o límite de ingresantes por carrera ha permitido desde la vuelta de la democracia en la República Argentina el acceso a la educación superior de los sectores más postergados de la sociedad. (García de Fanelli, 2021, p.15) Por otra parte, durante los últimos años, se ha producido una importante expansión del Sistema de Educación Superior (SES) debido al incremento del número de instituciones y, por consiguiente, de la matrícula del sistema. Sin embargo, quienes acceden a la educación superior desde los sectores sociales más desfavorecidos no cuentan con recursos para afrontar el costo de materiales o el traslado para cursar la carrera que han elegido.

En un estudio cuantitativo, respecto de la actividad académica de los estudiantes de cuatro cohortes, comprendidas entre los años 2007 a 2010, en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), de la República Argentina, se pudo verificar:

“Una menor tasa de abandono en los estudiantes que participan del Programa de Becas para Estudiantes de la UNLu respecto de la observada en aquellos estudiantes que no accedieron al beneficio de la beca. La diferencia entre la tasa de abandono de quienes participan del programa de becas y quienes no es de alrededor del 36%, a favor de quienes obtuvieron algún tipo de beca.” (Oloriz, Fernández & Amado, 2013, p. 8)

También los programas nacionales, para el apoyo económico de quienes cursan estudios superiores, resultan efectivos para mejorar la retención. Al comparar el impacto de los programas nacionales

2022



respecto de los sistemas de beca institucionales, se observó que “los sistemas de becas externos son tan efectivos para la disminución del abandono como lo es el Programa de Becas de la UNLu, si bien no se observa que a mayor estipendio menor tasa de abandono.” (Oloriz, Fernández & Amado, 2014a, p. 7)

Este impacto positivo se dio, principalmente en el abandono temprano, aquel que se produce durante los dos primeros años de estudio, dado que al evaluar el impacto del Programa de Becas de la UNLu se observó que “la tasa de abandono temprano de quienes participan del Programa es del orden del 19% mientras que en el caso de quienes no acceden a este beneficio es superior al 48%”. (Oloriz & Fernández, 2014b, p.3)

Otro de los beneficios que producen estos sistemas de becas es la mejora de la tasa de egreso y la disminución de la diferencia entre la duración real de las carreras y la duración teórica que establecen los programas de estudio. Esto se pudo verificar mediante el seguimiento de las cohortes 2008 a 2010, de la UNLu, al concluir que “la tasa de egreso de los becarios, calculada a principio del año en curso, es más del doble que la tasa de egreso observada en quienes no contaron con la beca (6,42% vs 2,82%).” (Oloriz & Fernández, 2014b, p.9)

Resultados similares se observaron a nivel nacional, al estudiar la relación entre la tasa de abandono interanual de cada institución y la proporción de recursos que destinan a financiar sus sistemas de becas o apoyo económico a estudiantes, afirmando que “para el período 2013-2014 se observa que la cantidad de recursos que afectó, durante el año 2013, cada institución universitaria de gestión pública influyó en el abandono interanual observado.” (Oloriz & Fernández, 2016, p.9)

Al mismo tiempo, en naciones en las cuales el sistema de educación superior no es predominantemente gratuito, en un estudio respecto del impacto del Programa Generación E en la permanencia durante los años 2019 y 2020, se observó que:

“Los índices de deserción de esta población reportados por el sistema para la prevención y análisis de la deserción en las instituciones de educación superior -SPADIES (MEN, 2021), registra una media nacional para la corte del 2019-2 de 37,37% para 2020-1 de 36,49% y para el 2020-1 de 36,03%”. (Moreno R. & Vargas P., 2021, p.4)

También en México se observaron resultados positivos del Programa de Becas de Educación Media Superior en la reducción del abandono, al concluirse, en un estudio en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, que “el abandono por razones económicas en el nivel medio superior ha descendido considerablemente como señalamos, siendo ya la más baja en los últimos años con un 25%.” (Blanca et al., 2017, p.7)

La situación extraordinaria que se vivió durante el año 2020, al tener que pasar, de manera imprevista, a un Aislamiento Social debido a la pandemia declarada por un nuevo coronavirus, SARS-CoV-2, que causa la enfermedad denominada COVID-19, impactó fuertemente en el desarrollo de todos los niveles del sistema educativo. Las Instituciones de Educación Superior (IES) debieron pasar, de manera no planificada, a la educación remota enfrentándose con el acotado conocimiento y competencias para la comunicación y desarrollo de procesos educativos y administrativos mediados por las TIC de quienes interactúan en estas instituciones. Esta situación puso de manifiesto, de manera explícita, la desigualdad existente respecto del acceso a los dispositivos tecnológicos y las posibilidades de comunicación tanto por parte de estudiantes como de docentes.

2022



Ante esta necesidad de cambios en el modelo educativo y en las condiciones requeridas para afrontar el cursado de estudios superiores, se indagó si los programas de becas, tanto nacionales como institucionales, siguieron siendo efectivos para la disminución del abandono temprano y si tuvieron incidencia en el rendimiento académico de quienes accedieron a algún apoyo económico.

2. Metodología

Dado el objetivo de esta investigación, indagar si los sistemas de becas siguieron siendo efectivos para la disminución del abandono temprano durante el período de pandemia, se trabajó con una población integrada por los ingresantes de las cohortes 2020 y 2021 a la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Esta universidad integrante del subsistema universitario de gestión pública de la República Argentina, no tenía ninguna de sus carreras de pregrado y grado ofertada con modalidad a distancia, motivo por el cual el impacto de la pandemia por COVID-19 alcanzó por igual a las veintiséis carreras que integraron su oferta educativa para esas dos cohortes.

Si bien no incide en el objetivo de este trabajo, se debe considerar que quienes se matricularon en la cohorte 2020 lo hicieron desconociendo que las carreras pasarían, luego de la primera semana de clases, a desarrollarse en modalidad remota. Quienes lo hicieron para la cohorte 2021 ya sabían que, al menos durante buena parte del primer año, el cursado no iba a ser en modalidad presencial.

La Población en estudio se conformó con los 7.776 ingresantes de la cohorte 2020 y los 8.062 de la cohorte 2021. En ambos casos, se relevó quienes accedieron al Sistema de Becas de la UNLu, el cual comprende tres categorías de becas: Ayuda Económica, Estímulo Académico y Beca de Material Bibliográfico. Esta última, durante el año 2020 fue convertida en Beca de Conectividad “durante el período de suspensión de actividades académicas presenciales dispuesta por Resolución RESREC-LUJ: 0000030-20 y su prórroga, sustituyéndose transitoriamente por el mismo período la Beca para Material Bibliográfico” (Resolución Rector N° 037/2020). La Beca de Ayuda Económica, durante el año 2020, otorgó un estipendio mensual de 6.030\$ (equivalentes a 60 U\$S), la de Estímulo Académico un estipendio mensual de 8.600\$ (equivalentes a 86 U\$S) y la de Conectividad un estipendio de 500\$ mensuales (equivalentes a 5 U\$S). Para el año 2021, estos estipendios pasaron a 7.935\$ (equivalentes a 75 U\$S) para la Beca de Ayuda Económica, la de Estímulo Académico a 11.335\$ (equivalentes a 100 U\$S) y la de Conectividad se mantuvo en 500\$ mensuales.

También se relevó quienes accedieron al “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” (PROG.R.ES.AR.), cuyo objetivo es la inclusión social de los jóvenes entre 18 y 24 años de edad que continúen estudios superiores. (Decreto 84/2014- Presidencia de la Nación Argentina). Este programa otorgó, durante el año 2020, un estipendio de 10 cuotas de 2.250\$ (equivalentes a 27 U\$S), para quienes cursaban los primeros dos años de estudio, y en el año 2021, 10 cuotas de 3.600\$ (equivalente a 34 U\$S).

Durante el año 2021, se puso en marcha el Programa Nacional de Becas Estratégicas “Manuel Belgrano” para Carreras Científicas y Técnicas, cuyo principal objetivo era proporcionar “un incentivo económico en forma de Beca de estudio para que jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos realicen una carrera universitaria o una tecnicatura en una disciplina considerada estratégica para el desarrollo económico y productivo del país.” (RESOL-2021-61-APN-SECPU#ME). Se relevó entonces que ingresantes de la cohorte 2021 pudieron acceder a este programa a nivel nacional, que otorgó en ese año un estipendio mensual de 17.700\$ (equivalentes a 165 U\$S). En el caso de la UNLu,



este programa alcanzó a las carreras de Licenciatura en Información Ambiental, Licenciatura en Sistemas de Información, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Industrial, Licenciatura en Ciencias Biológicas, Profesorado en Ciencias Biológicas, Tecnicatura Universitaria en Inspección de Alimentos y Profesorado en Física.

Se relevaron las resoluciones de asignación de becas del Programa de la UNLu para los años 2020 y 2021 y la nómina de beneficiarios del PROG.R.ES.AR, años 2020 y 2021 y del Programa Nacional Manuel Belgrano, año 2021. Luego se identificó que becarios eran ingresantes de las cohortes 2020 o 2021, y que accedieron a alguna beca durante el primer año de estudio.

Tabla 1 – Ingresantes que accedieron a Beca – Cohortes 2020 y 2021

CATEGORÍA	2020	%	2021	%
Con Beca 1 ^{er} Año	1.743	22,42%	232	2,88%
Sin Beca 1 ^{er} Año	6.033	77,58%	7.830	97,12%
TOTAL	7.776	100,00%	8.062	100,00%

Fuente: elaborado con información Resoluciones asignación de becas. Años 2020 y 2021

Habiendo identificado a los ingresantes de las cohortes 2020 y 2021 que accedieron a alguno de los sistemas de becas, tanto institucionales como nacionales, se procedió a analizar quienes abandonaron los estudios durante el primer año. En este caso, se consideró como abandono temprano a quienes dejaron la carrera durante el primer año para poder hacer una comparación homogénea para ambas cohortes.

Es de destacar, como se observa en la Tabla 1, que uno de los efectos que produjo el impedimento de utilizar las instalaciones universitarias y la ruptura de las redes de comunicación y contención institucional que ayuda a quienes inician el cursado de estudios universitarios a insertarse institucionalmente, es la baja que se produjo en el acceso a los programas de becas de los ingresantes de la cohorte 2021. Si bien se pusieron en marcha nuevos programas a nivel nacional y se incrementó el número de becas a nivel institucional, la proporción de ingresantes con acceso a beca disminuyó del 22,42% al 2,88%. Sin embargo, a nivel institucional, la cantidad de estudiantes que accedieron a algún tipo de apoyo económico pasó de 3.759 en el 2020 a 5.113 estudiantes en el 2021.

Tabla 2 – Distribución de Ingresantes por Tipo de Beca – Cohortes 2020 y 2021

TIPO de BECA	2020	%	2021	%
UNLu-Ayuda Económica	28	1,61%	59	25,43%
UNLu-Estímulo Acad.	2	0,11%	4	1,72%
UNLu- Conectividad	141	8,09%	13	5,60%
PROG.R.ES.AR.	1.572	90,19%	82	35,34%
Manuel Belgrano	N.C.		74	31,90%
TOTAL	1.743	100,00%	232	100,00%

Fuente: elaboración propia



La Tabla 2, muestra que la distribución de becarios, de cada cohorte, por tipo de beca muestra que la diferencia para la cohorte 2021 se encontró en el acceso al PROG.R.ES.AR, programa a nivel nacional que se desarrolla desde el año 2014, dado que pasó de más del 90% de participación a un 35%. También se observa una reducción en la beca de conectividad del programa de la UNLu, aunque menos significativa en términos proporcionales.

Al mismo tiempo, se evaluaron tres indicadores de rendimiento académico para todos los ingresantes de las dos cohortes. Se utilizó la Tasa de Promoción, dado que la UNLu tiene previsto, en su Régimen General de Estudios, la promoción sin examen final para quienes aprueben todas las instancias de evaluación con calificación promedio no inferior a seis puntos y rindan un examen integrador con calificación no inferior a siete, la Tasa de Avance en la Carrera, que es la cantidad de asignaturas aprobadas por año y el Promedio de Calificaciones.

3. Resultados

Se analizó, para los integrantes de cada una de las cohortes en estudio, quienes continuaban cursando al inicio del año siguiente al de su ingreso. Para los 7.776 ingresantes de la cohorte 2020, se indagó respecto de quienes continuaban cursando al inicio del 2021 y para los 8.062 ingresantes de la cohorte 2021 quienes continuaban en el 2022. En ambos casos, también se identificó quienes tuvieron o no acceso a algún tipo de beca durante el primer año.

La Tabla 3, muestra que la tasa de abandono temprano de quienes accedieron a algún tipo de beca fue menor a la de quienes no tuvieron ese beneficio. Las tasas se calcularon respecto de los ingresantes de la cohorte que accedieron a beca o no respectivamente, mientras que para la tasa total, no se consideró ningún tipo de categorización. La diferencia resulta mucho mayor para la cohorte 2020 que para la 2021, lo que puede deberse a la incidencia de la falta de acceso a la beca PROG.R.ES.AR por parte de quienes ingresaron en el 2021. No obstante, si se considera a la totalidad de estudiantes de ambas cohortes y se compara la tasa de abandono temprano de quienes accedieron a alguno de los programas de beca respecto de quienes no lo hicieron, la diferencia es de diez puntos en favor de quienes tuvieron beca (47,3% vs 57%).

Tabla 3 – Abandono Temprano – Cohortes 2020 y 2021- Con y Sin Beca

Abandono Temprano	2020	%	2021	%
Con Beca 1 ^{er} Año	813	46,64%	121	52,16%
Sin Beca 1 ^{er} Año	3.450	57,19%	4.456	56,91%
Total Abandono	4.263	54,82%	4.577	56,77%

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, se calcularon los indicadores de rendimiento académico, durante el primer año de estudio, para los ingresantes de las dos cohortes, manteniendo la categorización respecto si contaron o no con beca durante el primer año.



Tabla 4 – Indicadores de Rendimiento Académico – Cohortes 2020 y 2021- Con y Sin Beca

INDICADORES	2020+2021
Tasa de Avance C/Beca	3,79
Tasa de Avance S/Beca	1,91
Tasa Promoción C/Beca	65,82
Tasa Promoción S/Beca	69,67
Promedio Calif. C/Beca	5,62
Promedio Calif. S/Beca	5,92

Fuente: elaboración propia

Los indicadores de rendimiento académico, tal como se observa en el Tabla 4, muestran una diferencia notable en la tasa de avance, la que está dada por la cantidad de actividades académicas aprobadas durante el primer año, para quienes participaron de alguno de los programas de becas. Sin embargo, la tasa de promoción y el promedio de calificaciones es inferior para quienes accedieron a una beca respecto de quienes no tuvieron apoyo económico. Un análisis en profundidad de estos indicadores, permite observar que quienes accedieron a los programas de becas aprobaron mayor cantidad de asignaturas mediante examen final que utilizando el régimen de promoción sin examen final, en consecuencia, dado el requisito de calificación para acceder a la promoción, esto impactó en el promedio de calificaciones que obtuvieron.

4. Conclusiones

Si bien durante el año 2020 se debió adecuar el Programa de Becas de la UNLu, modificando la Beca de Material Bibliográfico por una Beca de Conectividad, estos sistemas de apoyo económico, tanto a nivel institucional como nacional, fueron efectivos durante el primer año de pandemia para la retención de quienes iniciaban los estudios universitarios. Igual comportamiento se dio durante el 2021, más allá de la disminución de la cantidad de ingresantes que pudieron acceder al PROG.R.ES.AR. durante ese año. Se estima que la comunicación no resultó efectiva para hacer conocer a quienes se encontraban comenzando los estudios superiores, sin haber concurrido nunca a alguna de las Sedes de la universidad, respecto de la modalidad de inscripción a ese programa nacional.

Los indicadores de rendimiento académico mostraron que quienes accedieron a los programas de becas aprobaron un mayor número de actividades académicas durante el primer año de estudios respecto de quienes no tuvieron ese beneficio. Sin embargo, la tasa de promoción sin examen final y el promedio de calificaciones son inferiores para quienes accedieron a los programas de becas. Esta diferencia se explica al haber accedido, en mayor proporción, quienes no participaron de los programas de becas al régimen de promoción sin examen final, lo que conduce a un mejor promedio de calificaciones dado que la calificación mínima para aprobar, mediante ese régimen, es de siete puntos mientras que la aprobación por examen final se produce a partir de los cuatro puntos.

Al mismo tiempo, se ha detectado que la principal preocupación de los estudiantes durante la pandemia fue el avance en la carrera, tal como concluyeron que “En lo referente a los estudios, se encuentran más preocupados por su avance en la carrera y por su aprendizaje que los cambios en la evaluación o en la modalidad.” (Amaya et al., 2021, p.6)



Más allá del cambio de las necesidades para el cursado de los estudios universitarios, durante el período de pandemia, los programas de becas resultaron efectivos para la retención durante el primer año, entendiendo que el estímulo por mantener el beneficio termina operando como un elemento motivador para que quienes inician los estudios superiores realicen el esfuerzo por alcanzar el rendimiento académico exigido para mantenerse en estos programas. La mayor tasa de avance en la carrera y la diferencia respecto de la tasa de abandono temprano dan sustento para formular dicha afirmación.

Referencias

- Amaya, A., Mariño, V., Nuñez, I., Rubio, V., & Méndez, S. (2021). Factores asociados al surgimiento de la idea de desvinculación de estudios superiores durante la pandemia. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3364>
- Blanca, O., Alma, M., Josué, L., Blanca, G., & Keyla, G. (2017). Análisis del programa de becas para estudiantes del nivel medio superior y su impacto en la inserción y permanencia al nivel superior de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1648>
- García de Fanelli, A. (2021). Políticas para promover el acceso con equidad en la educación superior latinoamericana. Serie Análisis Comparativos de Políticas Educativas. IIPE-UNESCO Recuperado a partir de: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/politicas-para-promover-el-acceso-con-equidad-en-la-educacion-superior>
- Moreno Rodríguez, L., & Vargas Pardo, 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. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3444>
- Oloriz, M., Fernández, J. M., & Amado, V. (2013, Noviembre). Impacto del Programa de Becas de la Universidad Nacional de Luján en la Disminución del Abandono. In III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES. ISBN: 978-84-15302-71-1
- Oloriz, M., Fernandez, J., & Amado, M. (2014a). Comparación Entre El Programa De Becas Estudiantiles De La Universidad Nacional De Luján Y Los Programas De Becas Nacionales. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1727>
- Oloriz, M. G., & Fernández, J. M. (2014b). Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Luján que participan en los Programas de Becas Internos y Nacionales. XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Recuperado a partir de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132295>
- Oloriz, M., Fernández, J., & Rodríguez, R. (2016). Superior Impacto Del Programa De “Respaldo A Estudiantes Argentinos” En La Disminución Del Abandono En La Universidad Nacional De Luján. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1117>
- Oloriz, M., & Fernández, J. (2016). Estudio Del Abandono Interanual En El Sistema Universitario Argentino Y Su Relación Con Los Recursos Aplicados A Los Programas De Becas. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1390>
- RESOL-2021-61-APN-SECPU#ME (2021). Aprobar la puesta en marcha del PROGRAMA DE BECAS ESTRATEGICAS MANUEL BELGRANO. Accesible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=351690>
- Resolución Rector de la Universidad Nacional de Luján N° 037/2020. (2020). Aprueba la Beca de Conectividad 2020. Accesible en: <https://resoluciones.unlu.edu.ar/documento.frame.php?cod=105731>

2022



IMPLEMENTACIÓN DE LA CARTILLA DE REGISTRO ESCOLAR DEL ESTUDIANTE: HERRAMIENTA PARA LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR

*Ana Elena Uribe Flores, Universidad de Guanajuato, México, aeuribe@ugto.mx
Elena Angelina Guerrero Franco, Universidad de Guanajuato, México, eguerrerohf@ugto.mx*

Resumen.

Un imperativo que la Universidad de Guanajuato (UG) mantiene como objetivo fundamental es educar con calidad, por ello se ha buscado en su normatividad centrarse en simplificar y flexibilizar la gestión académica y armonizar en su modelo académico los principios pedagógicos de la formación integral del estudiante.

En consecuencia, la UG ha destacado por contribuir a la mejora de los procesos de gestión, como parte de sus logros, cuenta con un sistema de registro moderno que permite un control y seguimiento desde el ingreso de los estudiantes, herramienta que proporciona de manera precisa los resultados de cada estudiante y permite documentar sus calificaciones y avance programático de manera automática y en línea. Sabemos que los sistemas de información han sido parte fundamental para la modernización de las instituciones, esforzándose con ello en mejorar el registro y control escolar de manera que sea posible dar seguimiento a la trayectoria de los estudiantes, desde el ingreso hasta la culminación de sus estudios. Adicionalmente, es posible visualizar el desempeño de los estudiantes que cursan los distintos niveles educativos que se ofrecen en la institución, desde la educación media superior, hasta los estudios de doctorado.

La UG se propone, a través diversos indicadores de desempeño, apoyar en la toma de decisiones a las autoridades responsables de los programas educativos y de la institución en su conjunto, para diseñar e implementar acciones orientadas a lograr mejores resultados contra el abandono escolar.

El objetivo es tener evidencias para poder monitorear el desempeño escolar de los estudiantes y en particular de aquellos que estén en riesgo. Para ello, contar con una herramienta que oportunamente proporcione indicadores certeros y confiables, es un elemento relevante para implementar acciones de atención y estrategias que contribuyan a reducir el abandono y el rezago.

Para lograr lo anterior, se creó la cartilla del estudiante que permite la consulta individual y a detalle de los indicadores clave de desempeño, es decir cómo ha aprobado y avanzado en sus inscripciones, el índice de riesgo por adeudo, avance de créditos por área y el avance global de los estudiantes, además de obtenerlos de manera gráfica. También cuenta con la relación de inscripciones, obteniendo su promedio y la posición de este, respecto al programa educativo y respecto a su división. Ahora, después de este avance significativo, se trata de impulsar el uso de la información, no solo como un indicador desde la administración, sino como un instrumento de apoyo para maestros, tutores y directivos.

Este documento tiene como objetivo evidenciar una herramienta diseñada con la finalidad de ordenar y sistematizar la información de cada estudiante, contribuyendo a proporcionar un referente esencial

2022



para la toma de decisiones, fortalecer y contribuir a la permanencia de los estudiantes, sobre todo de aquellos que están en condiciones de mayor vulnerabilidad, ya que proporciona información relevante que posibilita la detección del riesgo de abandono y el rezago de manera oportuna, con lo que se abre la posibilidad de apoyar desde distintos programas y actores y de manera particular a cada uno de los estudiantes en riesgo de abandono.

Palabras Clave:

Formación integral, Indicadores de desempeño, Índices de riesgo.

1. Introducción

En México, a partir de la publicación de la Ley General de Educación Superior (LGES) en abril de 2021, la educación superior se vuelve obligatoria. Además, esta ley tiene un enfoque de derechos que establece “el interés superior del estudiante en el ejercicio de su derecho a la educación, la igualdad de oportunidades que garantice a las personas acceder a la educación superior sin discriminación” y en el art. 37 la promoción de “...acciones afirmativas que eliminen las desigualdades y la discriminación por razones económicas, de origen étnico, lingüísticas, de género, de discapacidad o cualquier otra, que garanticen el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno equilibrado entre mujeres y hombres en los programas de educación superior” (DOF, 24/04/2021).

La LEGS les establece a las instituciones la obligación de crear estrategias que apoyen a todos los estudiantes y el compromiso de brindar las condiciones necesarias para que concluyan sus estudios, lo que implica utilizar todos los recursos disponibles para ello. En la Universidad de Guanajuato, se cuenta con distintos programas como el programa de tutoría, el de becas o el de apoyo psicopedagógico, para favorecer la permanencia escolar de sus estudiantes, entendiendo la permanencia como “el escenario que evidencia la decisión del universitario de realizar el programa ofrecido por la institución educativa” (Velázquez, Posada, Gómez, López, Vallejo, Ramírez, Hernández y Vallejo, 2011, p.2).

El Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (MEUG) refleja elementos humanistas, buscando siempre cumplir con responsabilidad y compromiso social, tiene como eje articulador la formación integral de las personas y su propósito fundamental es facilitar la trayectoria del estudiante, bajo el imperativo de acompañar, facilitar e incidir en las y los estudiantes, por ello se buscó simplificar y flexibilizar la gestión académica. Para ello también se hace uso de los desarrollos tecnológicos que simplifiquen y proporcionen información certera, tal es el caso de la cartilla de registro escolar (Universidad de Guanajuato, 2019).

La herramienta que se presenta pretende dar información útil a las autoridades escolares y particularmente a los tutores, acerca del riesgo académico en el que se encuentran los estudiantes de cada programa educativo, para implementar acciones en favor de la permanencia estudiantil y del logro de la terminación de estudios. Aunque la detección es sólo el primer paso de la labor que debe realizarse por parte de los tutores, resulta de gran utilidad contar con la información de manera sencilla y visualmente atractiva.



2. La cartilla de registro escolar.

La Universidad de Guanajuato desde sus inicios ha tenido como objetivo estimular y retener a los jóvenes por su dedicación y competencias específicas, es una Institución humanista y comprometida socialmente, así que, aprovechar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación, es un medio estratégico que ha utilizado para crear recursos pedagógicos y administrativos en beneficio de los estudiantes. Es por ello por lo que se impulsó y surgió la cartilla de registro escolar.

A fin de realizar una herramienta que garantizará el tránsito pertinente de los estudiantes, se generó la pregunta ¿para qué quiero una herramienta como la cartilla? concluyendo que cubre varias aristas:

- Analizar
- Predecir
- Evaluar

Estas acciones apoyan para contar con la información necesaria para implementar acciones tendientes a atacar el rezago, contando así con un mecanismo de monitoreo que provee la información para conocer, entre otras cosas el índice de riesgo a que se enfrentan los estudiantes, insumo necesario para el tutor, estudiante y los coordinadores de los programas educativos.

Es importante mencionar que el porcentaje de rezago durante el periodo agosto – diciembre 2020 fue de 50% en la UG, este es un elemento que debe ser atendido, sabemos que el rezago educativo tiene consecuencias que afectan a todos en general, a los estudiantes, profesores, instituciones y sociedad.

En la cartilla de registro escolar (o cartilla de estudiante) se presentan datos relevantes sobre el desempeño escolar, que se pueden observar en la figura 1, como el porcentaje de reprobación, el promedio general o el número de materias que el estudiante deberá aprobar en segunda o tercera oportunidad. En la parte inferior de la cartilla se muestran el nivel de riesgo académico y el avance de créditos por área y global, lo que permite la detección, en su caso del porcentaje de rezago académico y las áreas de este, de acuerdo con cada programa educativo.

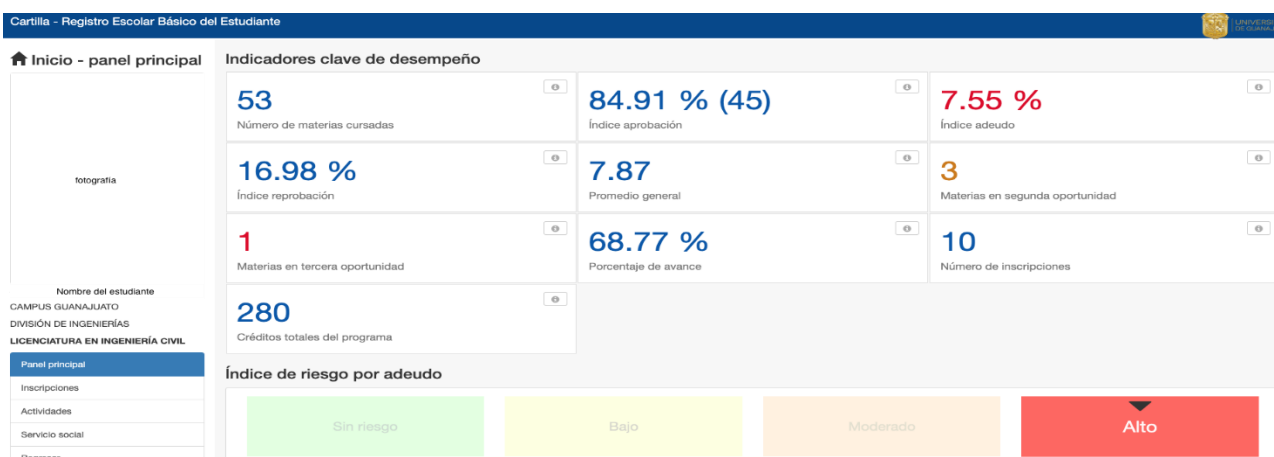


Fig.1 Cartilla de registro escolar básico del estudiante

2022



Registro de avance de créditos por área

Área	Aprobados	Avance	% Avance
BÁSICA COMÚN	74 de 74		100.00 %
BÁSICA DISCIPLINAR	73 de 85		85.88 %
DE PROFUNDIZACIÓN	34 de 77		44.16 %
COMPLEMENTARIA	0.4 de 17		2.35 %
GENERAL → CREATIVIDAD Y ESPIRITU EMPRENDEDOR	0 de 4		0.00 %
GENERAL → DESARROLLO PERSONAL	4.92 de 5		98.40 %
GENERAL → FORMACIÓN CULTURAL E INTERCULTURAL	4.16 de 4		104.00 %
GENERAL → RESPONSABILIDAD SOCIAL	2.08 de 4		52.00 %
PRÁCTICAS	0 de 10		0.00 %

Avance global

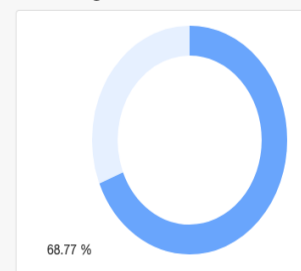


Fig. 2 Materias que presentan adeudo y oportunidad en la que se encuentra cada una de ellas.

En la figura 2 se muestra la imagen que se visualiza al presionar en el ícono que aparece en la parte superior derecha de las materias en segunda oportunidad, para que el tutor pueda dar seguimiento a la aprobación de estas.

Clave	Materia	oportunidad	
IIII05067	COMPORTAMIENTO MECÁNICO DE SUELOS	2	Cursando
IIII04158	OBRA URBANA	3	
EALI04223	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE INGENIERÍA CIVIL	2	
IIII04163	EVALUACIÓN DEL IMPACTO AMBIENTAL	2	

El índice de riesgo en la UG se construyó a partir de un taller coordinado por el Dr. Ragheb Chaín Revuelta, quien se ha dedicado al estudio de las trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana y compartió algunas de sus estrategias mediante el taller, que fueron adaptadas a las necesidades y normatividad aplicable en la institución.

Consiste en la asignación de puntos para el estatus de cada materia inscrita y que no está acreditada: inscritas pero no cursadas, cursadas pero con adeudo del prerrequisito, las reprobadas una vez y de manera particular (con una mayor cantidad de puntos) las materias reprobadas dos veces, ya que en la Universidad de Guanajuato un estudiante tiene un máximo de tres oportunidades para acreditar una materia y si reprueba en la tercera oportunidad queda automáticamente fuera del programa (Universidad de Guanajuato, 2018), por lo que una materia reprobada dos veces lo pone en una situación de alto riesgo académico. El nivel de riesgo se asigna mediante una categorización en bajo, moderado y alto, definida por rangos de puntaje acumulado.

En la figura 3 se muestra la manera en la que las autoridades escolares pueden ver estos índices de riesgo por programa educativo en un periodo escolar seleccionado y a la derecha la cuantificación por rango de riesgo. Adicionalmente se puede consultar el nivel de avance de cada estudiante al mostrar el número de inscripciones que tiene, el número de créditos y el porcentaje aprobados respecto al total de créditos del programa, con lo que también puede detectarse el rezago académico.



Listado de alumnos inscritos con índice de riesgo

CRÉDITOS REQUERIDOS DEL PROGRAMA: 256

NUA	ESTUDIANTE	NÚM. INSCR.	CRÉD. APR.	AVANCE
		6	115.46	45.1 %
		8	122.44	47.82 %
		2	66.16	25.84 %
		9	246.2	96.17 %
		9	197.4	77.1 %
		2	52.32	20.43 %
		5	156.4	61.09 %
		5	110.38	43.11 %

RIESGO	NÚM.	PORCENTAJE
Alto	76	33.04 %
Moderado	4	1.74 %
Bajo	78	33.91 %
Sin riesgo	72	31.30 %

Fig. 3 Vista de las autoridades escolares.

Además, cada estudiante tiene acceso a su cartilla, con lo que puede realizar la planeación de sus siguientes cursos de manera adecuada, y tener plena conciencia de su situación académica y de lo que debe cursar para concluir su programa.

La herramienta fue revisada y aprobada por la Secretaría Académica de la institución y aporta algunos elementos importantes para el seguimiento académico de los estudiantes de manera individual y también del conjunto que conforma la población de cada uno de los programas educativos que se imparten en la institución.

3. Aplicaciones de la cartilla de registro escolar

Se ha utilizado la cartilla de registro escolar para impulsar una serie de políticas y acciones a distintos niveles que buscan reducir el abandono y el rezago, de las cuales se describen las siguientes:

Equidad regional, programa de inclusión educativa, que inicio en el 2016, consiste en apoyar a los estudiantes de los subsistemas de la Secretaría de Educación de Guanajuato, que tienen escasos recursos y excelencia académica, procedentes de zonas con altos índices de rezago económico, social y educativo. (Programa de Equidad Regional, 2021)

Pase regulado, programa que surgió en el 2016 con la finalidad de recompensar el talento y esfuerzo de la comunidad estudiantil, al tiempo que representa un reconocimiento a la excelencia que caracteriza al subsistema del Nivel Medio Superior de la UG.

Sistema universitario de multimodalidad educativa, cuenta con una amplia diversidad de recursos digitales para apoyar el proceso formativo del estudiante, por ejemplo, biblioteca en línea, videos, conferencias, lecturas especializadas, foros de debate, etc.

Tutores pares, programa por medio del cual los estudiantes con altos promedios de los niveles Medio Superior y Superior brindan tutoría a otros compañeros que requieren apoyo, en el grupo de tutorados y tutoradas deben incluirse a los jóvenes que ingresaron mediante el Programa de Equidad Regional. Esta estrategia de orientación y apoyo facilita la integración de estudiantes de recién ingreso a la universidad y favorece su rendimiento académico.

Tutorías, programa institucional considerado como el acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso educativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social. Este



acompañamiento es realizado principalmente un profesor que apoya durante el tránsito del estudiante por la licenciatura (Universidad de Guanajuato, 2022).

El artículo 16 del Reglamento Académico establece la forma en que debe ofrecerse la tutoría siendo esta de

forma diferenciada según las necesidades de las personas integrantes de la comunidad estudiantil en las diversas etapas de su trayectoria. A través de ella se diagnosticarán y atenderán los eventuales riesgos de deserción, reprobación y rezago, así como las oportunidades para impulsar el desarrollo de talentos. (Universidad de Guanajuato, 2018, 16).

Algunas de estas estrategias también han sido consideradas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) durante la pandemia, entre ellas:

- Recuperación de aprendizajes-educación remedial: Éste es uno de los retos más complejos. Una vez que se dé el retorno a las escuelas se debe implementar un programa sólido para evitar que las tasas de abandono incrementen. Dependiendo del contexto, algunas opciones que se pueden incluir son:

- a) Tutoría entre pares: ya ha habido experiencias con resultados positivos al respecto, como las Redes de Tutoría.
- b) Jornadas de regularización extraescolares y modelos de educación acelerada.
- c) Uso de plataformas digitales y blended learning.
- d) Desarrollo de campañas para fomentar técnicas de autoaprendizaje y mentalidad de crecimiento:

- Replantear la necesidad de inversión en los recursos en línea y capacitación docente: Durante la pandemia se evidenció la imperiosa necesidad de invertir en tecnología y contenidos digitales...” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2022)

Es una realidad que, a nivel nacional e internacional, se están creando sistemas que apoyen a identificar a los estudiantes en riesgo y que hay coincidencia en la implementación de medidas que han sido investigadas y funcionan en evitar el abandono y reducir el rezago.

4. Conclusiones

La cartilla del estudiante representa un apoyo visual e informativo para tutores, coordinadores de programa, autoridades y estudiantes al reflejar las condiciones académicas en las que los estudiantes avanzan en su programa educativo.

La información que brinda se conforma elementos importantes en la orientación académica que reciben los estudiantes por parte de sus tutores, como una estrategia para impulsar su permanencia escolar con la finalidad de que concluyan sus estudios de manera satisfactoria, de acuerdo con el sentido de la educación superior y el objetivo de las instituciones educativas, en apego a la normatividad institucional y federal en materia de educación.

La herramienta tiene una gran relevancia en cuanto a la información que brinda, sin embargo, sin la intervención de quienes componen la comunidad universitaria, ningún desarrollo tecnológico, política institucional o programa de apoyo, tendrá impacto en la disminución del rezago y del abandono

2022



escolar. Es el compromiso de la institución y de las personas involucradas en el desarrollo de los programas educativos, el que tiene el potencial de fortalecer la formación de los estudiantes para que logren concluir sus estudios universitarios.

Referencias

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. ¿Por qué trabajar por y con las adolescencias en México? Recomendaciones en el contexto de la pandemia por COVID-19 (2022). <https://www.unicef.org/mexico/media/4971/file/Nota%20te%CC%81cnica%20adolescentes.pdf>

Ley General de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación (24/04/2021). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021

Programa de Equidad Regional. Proyecto de Inclusión Educativa (2021). <https://www.ugto.mx/equidadregional>

Universidad de Guanajuato. Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y su Modelo Académico (01/01/2019). <https://www.ugto.mx/images/modelo-educativo-de-la-universidad-de-guanajuato-y-su-modelo-academico-ug.pdf>

Universidad de Guanajuato. Tutoría académica (2022). <https://www.ugto.mx/servicios-academicos/tutoria>

Universidad de Guanajuato (2018). Reglamento Académico. <https://www3.ugto.mx/gacetauniversitaria/images/normatividad-2021/reglamento-academico-de-la-universidad-de-guanajuato.pdf>

Velásquez, M., Posada, M., Gómez, D. N., López, N., Vallejo, F., Ramírez, P. A., Hernández, C. y Vallejo, A. (2011). Acciones para favorecer la permanencia. Universidad de Antioquia. 2011. Colombia En I Congresos CLABES (pp. 1-9). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/62>



LA MEDICIÓN DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA COMO DIMENSIÓN PARA LA GESTIÓN Y EL ESTUDIO DE LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL: UNA PROPUESTA DESDE EL SUR DE CHILE

Eduardo Alberto Arteaga Viveros, Universidad de Barcelona, earteaga@uct.cl

Resumen.

En el presente artículo se dan a conocer los resultados obtenidos a partir de un estudio sobre experiencia estudiantil universitaria en una universidad del sur de Chile. La relevancia de la evaluación de la experiencia universitaria ha sido destacada en las investigaciones efectuadas en el contexto internacional; sin embargo, se evidencia una escasez de estos en el ámbito chileno, en el que efectivamente se dé cuenta de su importancia en el desarrollo de indicadores institucionales para el análisis y la gestión de la permanencia y abandono estudiantil en las Instituciones de Educación Superior (IES), más allá del ámbito estrictamente académico medido tradicionalmente a través del rendimiento en notas y el nivel de asistencia a clases.

En consecuencia, el estudio persiguió tres objetivos: 1) Caracterizar el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación a su experiencia universitaria; 2) Determinar la existencia de diferencias significativas entre grupos de comparación definidos en función de variables demográficas y personales; y, 3) Establecer indicadores válidos y fiables para la gestión institucional en relación a la permanencia y abandono estudiantil. En este marco, se identificaron 3 dimensiones vinculadas a la experiencia universitaria considerando la bibliografía sobre la temática: 1) los servicios estudiantiles; b) Convivencia estudiantil; y, c) Responsabilidad social universitaria.

En términos metodológicos se adoptó un enfoque cuantitativo en el que se diseñó y aplicó un cuestionario tipo Likert, con las dimensiones mencionadas, a una muestra aleatoria fijada en 11 disciplinas del área de pregrado. Entre los resultados obtenidos, se evidencia una media positiva en la dimensión “Servicios estudiantiles” en gran parte de sus ítems. Junto a ello, en el caso de la “Convivencia”, se observa también una puntuación positiva en el que los aspectos vinculados, por ejemplo, al grado de respeto presente en la comunidad entre los docentes y compañeros/as del aula de clases son valorados entre los estudiantes encuestados. Sin embargo, en el caso de la tercera dimensión, “Responsabilidad social universitaria”, se observa una puntuación promedio relativamente baja en comparación al resto de los constructos señalados: algunos ítems vinculados a la infraestructura que dispone la universidad para las personas en situación de discapacidad, a la oferta alimenticia adecuada y a la participación en actividades de extensión sobre responsabilidad social, presentan una evaluación media-negativa entre los estudiantes encuestados.

Por otro lado, en cuanto a los resultados obtenidos según grupos de comparación, se evidencia diferencias en la puntuación media/rangos sobre experiencia estudiantil universitaria, particularmente, en relación al año de ingreso a la universidad. En esta variable, las diferencias son estadísticamente significativas según contrastes paramétricos y no paramétricos. Junto a ello, también se observa que el nivel de satisfacción estudiantil universitaria, disminuye entre las generaciones



antiguas y aumenta en las generaciones nuevas de ingreso. Entre las conclusiones del estudio, se plantea que esta primera aplicación de un instrumento que evalúa la experiencia universitaria estudiantil sirve como insumo fundamental para una evaluación sistemática de una dimensión que ha sido poca medida en el contexto nacional y que aporta al desarrollo de indicadores institucionales que puedan complementar y profundizar en la gestión y análisis de la permanencia/abandono estudiantil en el ámbito de la educación superior regional.

Palabras Clave: Experiencia Universitaria, Gestión Institucional, Permanencia, Abandono, Estudiantes.

1. Introducción

Las instituciones de educación superior pueden ser vista como sistemas complejos abiertos al entorno y que funcionan de acuerdo con las condiciones sociales específicas de los contextos en los cuales se encuentran insertas (Capelleras & Veciana, 2004). En ellas se generan una serie de procesos que interactúan permanentemente para dar como resultado un producto o servicio, destinado generalmente a posicionarse en su relación con el medio social (Mejías & Martínez, 2009; Righi, Jorge & Angeli, 2006). Según los estudios, uno de los grandes aspectos o dimensiones que tienen que ver con la calidad de la educación superior y la gestión institucional respecto al análisis del abandono estudiantil, dice relación con las características de los servicios que se generan en un interior para su destinatario principal: los estudiantes (Candelas, Gurruchaga, Mejías & Flores, 2013).

En este marco, los estudios señalan que los estudiantes constituyen el principal receptor de los procesos educativos, por lo que se hace primordial determinar sus expectativas y necesidades con respecto a los servicios que ofrecen las instituciones (Alves & Raposo, 2004; Mejías & Martínez, 2009). De este modo, adquiere un papel fundamental el estudio de la satisfacción estudiantil en la educación superior.

Según Gento & Vivas (2003), la satisfacción comprende el resultado de un proceso valorativo. Es decir, cuando una persona señala estar satisfecha o no con respecto a algo, significa que está emitiendo un juicio de valor a partir de un proceso de evaluación que realiza entre sus expectativas y la experiencia real obtenida. A partir de esto, se entiende la satisfacción estudiantil en la educación superior como la apreciación favorable que hacen los estudiantes de los resultados y experiencias vinculadas con su educación, en función de sus expectativas y de sus propias necesidades.

Los estudios en el ámbito han tenido como principal propósito entender mejor el proceso de interacción entre las instituciones y los estudiantes, así como los cambios que han producido y que se pueden producir a partir de aquella interacción, construyendo para ello instrumentos que puedan ser válidos y confiables para caracterizar las opiniones de los estudiantes, indagando en la experiencia vivida durante su proceso de formación profesional y académica (Aldridge & Rowley; 1998; Abdullah, 2006). En este sentido, la satisfacción de los estudiantes sobre los servicios de las instituciones constituye uno de los principales constructores latentes que, a juicio de la literatura revisada, se deben considerar en los procesos de gestión y análisis de la calidad de las entidades educativas, particularmente en la educación superior (Basheer, 2009).

Entre algunos de los trabajos e investigaciones disponibles para medir la satisfacción de los estudiantes se encuentran los realizados por Long et al. (1999); Gento & Vivas (2003); Alves y Raposo (2004); y, Righi, Jorge & Angeli (2006). En el primero, los autores construyeron una escala

2022



que contemplaba dos apartados correspondiente a las expectativas y experiencia de los estudiantes; en el segundo, los autores desarrollaron un instrumento de encuesta llamada SEUE – Satisfacción de los Estudiantes Universitarios con la educación – el cual ponderaba las respuestas para la obtención de un indicador representativo de la sumatorio de los ítems; en el tercero, encontramos un estudio de caso sobre la satisfacción estudiantil en una universidad portuguesa; y, en el cuarto, mientras tanto, encontramos una Escala de Satisfacción sobre Experiencia Académica ESEA.

Uno de los principales estudios en español sobre la medición de la satisfacción estudiantil sobre los servicios que ofrecen las instituciones de educación superior, se encuentra en la metodología propuesta por Mejías y Martínez (2009), a través del desarrollo de un instrumento denominado SEU (Satisfacción Estudiantil Universitaria), el cual se compuso de las siguientes dimensiones: enseñanza, organización académica, vida universitaria, infraestructura y servicios. Por otro lado, en el estudio de Candelas, Gurruchaga, Mejías & Flores (2013) encontramos una modificación del cuestionario SEU, el cual quedó compuesto finalmente por las siguientes dimensiones: aspectos académicos (conocimientos exhibidos por los profesores y de las técnicas de enseñanza usadas); aspectos administrativos (procesos y procedimientos que funcionan de soporte a las actividades académicas de los estudiantes); aspectos complementarios (infraestructura, servicios de cafetería, sanitarios y puestos estacionamientos); oferta académica (formación, becas, servicios informáticos u otros similares); entorno (valoración del estudiante con respecto a la seguridad y limpieza de la institución); y, por último, la empatía (trato del personal administrativo al estudiante).

En cuanto a la literatura internacional en inglés, se observa que la investigación sobre el ámbito de la satisfacción estudiantil en educación superior, es significativamente mayor en relación con la cantidad de estudios realizados en el contexto hispanoamericano (Aldridge & Rowley; 1998; Komal, & Kumar, 2013; Poh Ju & Ainon, 2006; Grubet, Fub & Glaeser-Zikuda, 2010). Estos estudios en la no sólo se limitan a investigar la satisfacción estudiantil en relación con la docencia en el aula de clases, sino que también incluyen aspectos como las instalaciones, los servicios de apoyo, la atención del personal administrativo, la oferta de actividades extracurriculares, entre otros elementos considerados relevantes para su análisis. En este sentido, en el presente estudio la satisfacción de la experiencia estudiantil universitaria se ha definido como el conjunto de vivencias que experimenta el estudiante durante su proceso de formación y que abarcan elementos multidimensionales que no se reducen al rendimiento académico, tales como la convivencia entre profesores y alumnos, el ambiente y los servicios de la institución, la participación en actividades extraacadémicas en el ámbito del deporte, música, responsabilidad cívica, valores y principios, entre otros.

Por último, cabe señalar la importancia de establecer un vínculo entre la experiencia del estudiante en la educación superior y su permanencia en ella durante el transcurso del ciclo formativo. En este sentido, el presente estudio considera que la perspectiva de Tinto (1986; 1997; 1998), en relación al modelo sociológico-interaccionista que plantea, se debe profundizar, además, con una dimensión que trate sobre “experiencia estudiantil” en el sistema. De esta manera, se debería incluir en dicho modelo el análisis del nivel de integración social del estudiante a través de la medición de su experiencia directa en la institución donde realiza sus estudios formativos. Esto, con el propósito de establecer políticas institucionales destinadas a la promoción de la permanencia y la disminución del abandono, sobre todo, en contextos de alta vulnerabilidad económica y social, como ocurre en el caso de la Región de La Araucanía (Chile).



2. Metodología

La metodología adopta un enfoque cuantitativo de naturaleza transversal en el diseño, aplicación y análisis de un Cuestionario de Satisfacción Estudiantil de Experiencia Universitaria para el caso de la Universidad de la Frontera: institución universitaria que desarrolla sus actividades académicas e investigativas en la Región de La Araucanía (Chile), en un contexto histórico y espacial de alta vulnerabilidad económica y social, en el que se ha considerado fundamental el desarrollo de un instrumento piloto, al presente año 2022 (aplicado en el primer semestre), para la caracterización de la satisfacción estudiantil universitaria y así contar con insumos empíricos para el desarrollo de indicadores de gestión institucional en relación a la permanencia estudiantil.

Diseño Instrumento

En este estudio, se ha definido la experiencia universitaria como el conjunto de vivencias que experimenta un/una estudiante durante su proceso de formación que van más allá de lo estrictamente académico y para su análisis se identificaron tres dimensiones fundamentales:

Servicios estudiantiles brindados por la institución: atenciones de salud física y mental, actividades deportivas, culturales, artísticas y recreativas, apoyo administrativo para trámites y becas, entre otros.

Convivencia, que contempla el trato con sus pares, docentes y funcionarios, además de la capacidad de integración de los/as estudiantes en la cultura institucional.

Responsabilidad social universitaria y estudiantil (sello institucional), como aspecto fundamental para abordar la identidad y pertenencia a la institución y los principios y valores que ésta representa.

La aplicación del instrumento se realizó para las siguientes Facultades: Ingeniería y Ciencias, Medicina y Odontología, respectivamente.

Muestra, tasa de respuesta según dimensión y fiabilidad del instrumento

El instrumento se aplicó a una muestra inicial de 419 estudiantes con al menos 1 año en la institución universitaria. La distribución de la muestra según Facultad fue la siguiente: Ingeniería y Ciencias (n=81); Salud (n=293) y Odontología (n=45). En relación a la tasa de respuesta por dimensión e ítem del cuestionario se obtienen los valores que se presentan a continuación:

Tabla 1. Tasa de respuesta según dimensión de la encuesta.

Dimensión	N respuesta según dimensión	% Respuesta en relación al total (N = 419)
Servicios estudiantiles (ítems del 1 al 15)	381	90,9%
Convivencia (ítems del 16 al 26)	354	84,5%
Responsabilidad social universitaria y estudiantil (ítems del 27 al 36)	330	78,8%

Fuente: encuesta de Satisfacción Estudiantil sobre Experiencia Universitaria (2022)

Por otro lado, En la siguiente tabla se presenta un análisis del nivel de fiabilidad del instrumento, tanto a nivel general como por cada una de sus dimensiones principales. En particular, se calculó el coeficiente de fiabilidad de Cronbach:



Tabla 2. Coeficiente de fiabilidad de Cronbach para el Instrumento

Principales dimensiones	Fiabilidad Alfa de Cronbach	Nº de ítems
Servicios estudiantiles	0,855	15
Convivencia	0,839	11
Responsabilidad Social Universitaria y Estudiantil	0,748	10
Instrumento (3 dimensiones)	0,909	36

Fuente: encuesta de Satisfacción Estudiantil sobre Experiencia Universitaria (2022)

Como se puede observar, este índice de consistencia interna de la escala, nos permite determinar, en un rango de 0 a 1, que el instrumento presenta una *fiabilidad alta* en cada una de sus dimensiones y una *fiabilidad muy alta* en su conjunto. En detalle, se evidencia que, en la dimensión de Servicios Estudiantiles, el índice alcanza un valor de 0,855, mientras que, en las dimensiones de Convivencia y Responsabilidad Social Universitaria y Estudiantil, estos valores se ubican en un nivel de 0,839 y 0,748.

Plan de análisis de la información de la encuesta

Como plan de análisis de la información se han seguido una serie de fases relacionadas al procesamiento de los datos obtenidos. De esta manera, el plan de análisis de la información se compuso de las siguientes etapas y/o actividades de procesamiento y sistematización de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos mediante la presente encuesta de satisfacción sobre experiencia universitaria estudiantil: a) Aplicación del Cuestionario de Satisfacción Estudiantil Universitaria; b) Construcción de la base de datos y depuración de la información; c) Análisis exploratorio de los datos; d) Análisis de confiabilidad de las dimensiones del cuestionario; e) Cálculo de puntuaciones media para las principales dimensiones del cuestionario, así como un indicador promedio general del instrumento; f) Obtención de tablas univariadas y bivariadas de resultados; g) Obtención de estadísticos paramétricos y no paramétricos para determinar posibles diferencias de medias entre variables categóricas de interés.

3. Resultados

En la siguiente tabla se presentan los resultados para la dimensión “Servicios Estudiantiles”, según la puntuación media por cada ítem y según el porcentaje sumatorio obtenido para las categorías de “Satisfecho” (Satisfecho + Muy satisfecho), respectivamente:

Tabla 3. Grado de satisfacción para la dimensión “Servicios Estudiantiles”

Servicios Estudiantiles	Media	% Satisfacción
Cuando necesité algún certificado desde la Oficina de Certificación (Dirección de Registro Académico) la atención recibida fue satisfactoria.	4,04	73,0%
Mi experiencia ha sido positiva cuando he necesitado alguna atención en el Servicio de Salud Estudiantil.	3,74	63,7%
Cuando he realizado algún trámite en Bienestar Estudiantil he recibido una atención satisfactoria.	4,14	77,4%
Mi experiencia ha sido positiva cuando he requerido apoyo administrativo por parte de la carrera (secretario/a, director/a).	4,36	80,7%
La oferta programática de actividades deportivas de la universidad es atractiva.	3,75	61,3%

2022



Servicios Estudiantiles	Media	% Satisfacción
La oferta programática de actividades culturales de la universidad es atractiva.	3,68	61,2%
La universidad promueve la creación de agrupaciones estudiantiles.	3,99	71,9%
Considero que la cantidad de libros en formato impreso y recursos en línea (e-books y revistas electrónicas) de la Biblioteca Central es adecuada para mi carrera.	3,73	63,3%
En general, la infraestructura de las salas de clases es adecuada.	3,24	46,5%
Los espacios físicos de la universidad facilitan mi concentración para estudiar o trabajar. (sala nocturna, biblioteca, entre otros.).	4,05	76,2%
En general, Intranet cubre los requerimientos académicos y administrativos que necesito (inscripción y evaluación de asignaturas, visualizar calificaciones, solicitud de certificados, información administrativa).	3,90	73,0%
Campus virtual es una plataforma útil para el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes.	4,18	79,3%
Estoy satisfecho(a) con los servicios de apoyos académicos entregados por la universidad (PAAU, PIAA, PACE, etc.).	4,14	76,1%
En general, los espacios para actividades prácticas cumplen con las condiciones necesarias (laboratorios, salas de simulación, etc.).	3,92	71,6%
Los espacios comunes de la universidad se caracterizan por estar limpios y ordenados.	4,16	80,4%
Media de la dimensión	3,92	

Fuente: encuesta de Satisfacción Estudiantil sobre Experiencia Universitaria (2022)

Por otra parte, en la siguiente tabla se presentan los resultados obtenidos para la dimensión “Convivencia”:

Tabla 4. Grado de satisfacción para la dimensión “Convivencia”

Convivencia	Media	% Satisfacción
La universidad promueve un ambiente favorable para la convivencia, bienestar y calidad de vida de los/as estudiantes en los espacios de la universidad.	4,13	81,1%
Existen normas de convivencia claras para generar un buen ambiente en el aula.	4,13	77,5%
La universidad promueve la importancia que tiene el trato amable y respetuoso por parte de docentes, funcionarios/as, estudiantes.	3,90	68,7%
*Me he sentido excluido de actividades porque otros/as compañeros/as no me han dejado participar en ellas.	4,39 (1,76)	8,4%
*Me he sentido discriminado por mis compañeros/as.	4,46 (1,54)	7,1%
*Me he sentido discriminado por los/as docentes de la universidad.	4,29 (1,71)	10,7%
*Me he sentido discriminado por los/as funcionarios/as de la universidad.	4,58 (1,42)	6,5%
En el aula se promueve la resolución pacífica de conflictos.	4,00	70,2%
Existe respeto hacia el trabajo del docente y de los propios compañeros de aula.	4,33	86,8%
En general los docentes tienen un trato de empatía y amabilidad con los estudiantes.	3,79	68,3%
Me siento parte de la comunidad educativa en la Universidad de La Frontera.	4,01	74,1%
Media de la dimensión	4,23	

Fuente: encuesta de Satisfacción Estudiantil sobre Experiencia Universitaria (2022)

*Dado que se trata de ítems negativos, la media de la escala fue transformada a positivo para evitar el sesgo en el cálculo de la media de la dimensión.

Como se puede observar, la media general de los ítems que componen esta dimensión, alcanza un valor de 4,23 de un máximo de 5 puntos. Con estos resultados se evidencia que los estudiantes



consideran que la institución presenta, en general, un buen clima de convivencia, lo cual se refleja en la puntuación promedio de cada ítem (igual o superior a 3,7).

Por último, en la siguiente tabla se presentan los resultados obtenidos para la dimensión “Responsabilidad Social Universitaria y Estudiantil”:

Tabla 5. Grado de satisfacción para la dimensión “Responsabilidad Social Universitaria y Estudiantil”

Responsabilidad Social Universitaria y Estudiantil	Media	% Satisfacción
La universidad es una institución que respeta la diversidad de personas y los derechos humanos.	4,31	84,9%
La universidad cuenta con la infraestructura adecuada para personas en situación de discapacidad. (existencia de rampas, ascensores, señalética adecuada para dificultad visual, etc.).	3,43	54,7%
Las carreras facilitan las condiciones para que estudiantes embarazadas continúen estudiando y finalicen con éxito su proceso formativo.	3,97	68,8%
La universidad apoya a los estudiantes de escasos recursos mediante becas de alimentación, becas totales o parciales.	3,86	67,3%
La universidad cuenta con una oferta alimenticia adecuada para sus estudiantes.	3,29	48,0%
La universidad dispone de programas de salud física y mental para estudiantes que lo necesiten.	3,74	65,0%
La universidad se preocupa de contar con asignaturas que desarrollen la competencia de responsabilidad social.	3,82	68,7%
Participo en actividades de extensión vinculadas a la responsabilidad social (programas relacionados con el apoyo y ayuda a la comunidad).	2,80	36,5%
La universidad promueve la formación de estudiantes con consciencia social.	3,98	75,8%
Me siento representado/a y con apropiación del sello institucional de responsabilidad social en mi quehacer como estudiante.	3,89	71,8%
Media de la dimensión	3,69	

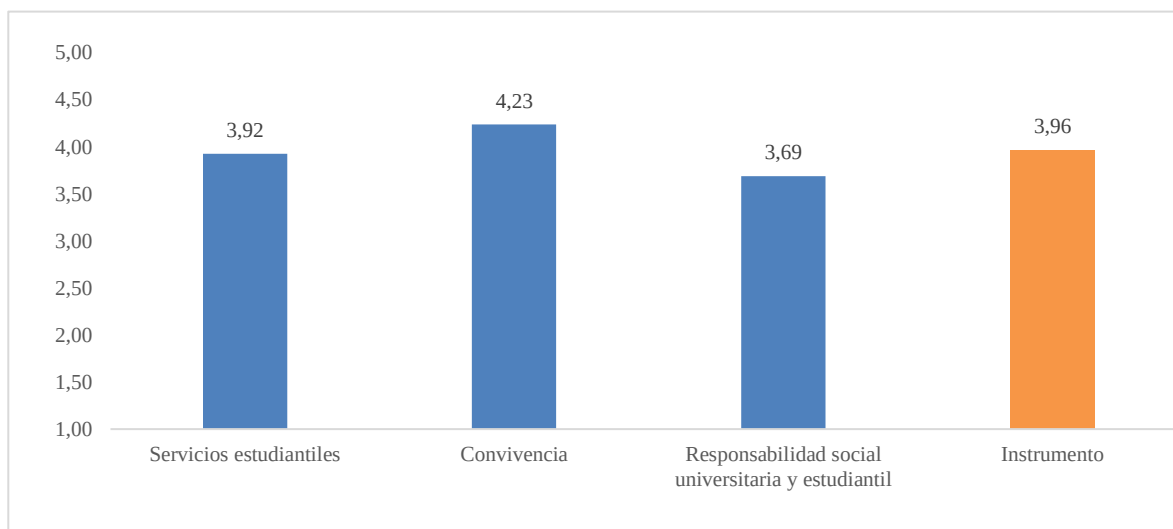
Fuente: encuesta de Satisfacción Estudiantil sobre Experiencia Universitaria (2022)

Como se evidencia, la evaluación que hacen los estudiantes en esta dimensión, si bien es positiva con una puntuación media de 3,69 (de un máximo de 5), es algo menor en comparación al resto de las dimensiones. En este sentido, se observan algunos ítems que presentan un menor porcentaje sumatorio, así como una media bajo 3,5 puntos (ítems 2, 5 y 8).

Por otro lado, en el siguiente gráfico se presenta el puntaje medio de satisfacción estudiantil según cada una de las principales dimensiones que componen el cuestionario:



Figura 1. Puntaje medio de satisfacción según dimensión

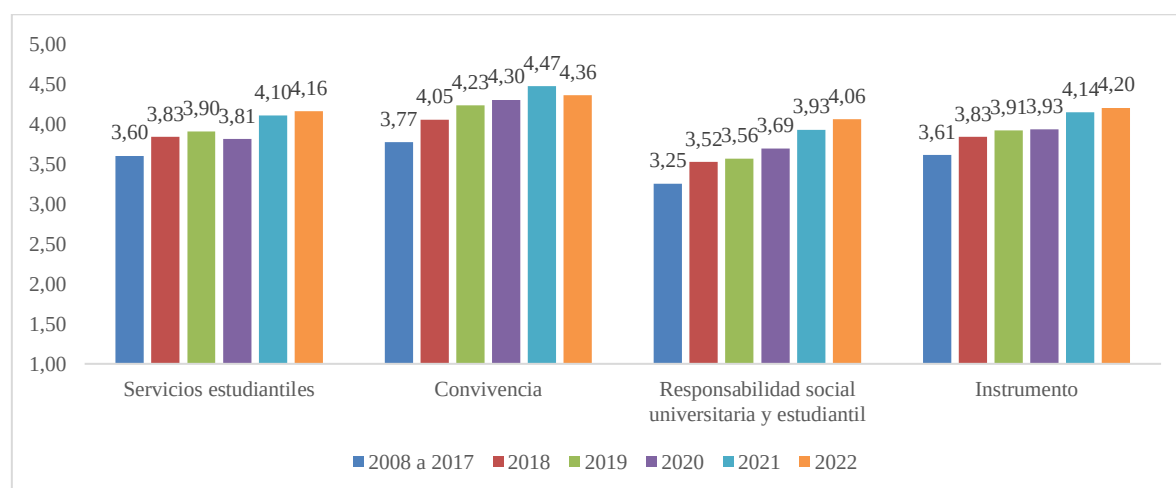


Fuente: encuesta de Satisfacción Estudiantil sobre Experiencia Universitaria (2022)

Como se puede observar en el gráfico, la dimensión que presenta la puntuación más alta corresponde a Convivencia con 4,23 puntos, seguido por Servicios estudiantiles y Responsabilidad social universitaria y estudiantil, con una puntuación media de 3,92 y 3,69, respectivamente. Junto a ello, si observamos la media global de 3,96, se evidencia una evaluación favorable entre los estudiantes en relación a su experiencia universitaria en la institución.

Por otro lado, en el siguiente gráfico se presenta la media de evaluación para cada una de las dimensiones y el instrumento, según año de ingreso a la universidad. Como se puede observar, existen diferencias en la puntuación promedio para la variable mencionada:

Gráfico 14. Puntaje medio de satisfacción según dimensión y año de ingreso a la universidad



Fuente: Encuesta de Satisfacción Estudiantil sobre Experiencia Universitaria (2022)



De esta manera, se evidencia que la puntuación media en cada una de las dimensiones aumenta según el año de ingreso de los estudiantes. Quienes ingresaron a la institución entre los años 2008 a 2017 y quienes ingresaron en el año 2018 presentan un nivel medio de evaluación inferior en relación a los estudiantes que ingresaron entre los años 2019 a 2022.

En este sentido, se destaca que los/as estudiantes de ingreso 2021 y 2022 presentan una puntuación media más alta en su experiencia universitaria en relación al resto de los grupos mencionados. Por lo tanto, se debe observar si estas diferencias son o no estadísticamente significativas. En consecuencia, para los resultados que se presentan a continuación se emplearon pruebas estadísticas paramétricas (ANOVA para varios grupos independientes) y no paramétricas (Kruskal-Wallis para varios grupos independientes), considerando las puntuaciones medias/rangos del instrumento y sus dimensiones:

Tabla 6. Comparaciones de medias/rangos según año de ingreso a la universidad

Variables/Dimensiones (puntuaciones)	Contraste paramétrico Prueba t para la igualdad de medias	Contraste no Paramétrico H de Kruskal-Wallis
	Sig. (bilateral) (Valor-p)	Sig. asintótica(bilateral) (Valor- p)
Servicios estudiantiles	0,001*	0,000*
Convivencia	0,000*	0,000*
Responsabilidad Social Estudiantil y Universitaria	0,000*	0,000*
Instrumento	0,000*	0,000*

Fuente: Encuesta de Satisfacción Estudiantil sobre Experiencia Universitaria (2022)

*Diferencia de puntuación estadísticamente significativa con un valor-p < 0,05

Como se puede observar, se evidencian diferencias en la puntuación según los diferentes grupos de años de ingreso a la universidad señalados. De esta manera, en ambos tipos de estadísticos se obtiene que las diferencias de medias entre los grupos de ingreso son estadísticamente significativas. Por ello, se puede afirmar, con un nivel de confianza del 95% y un valor-p inferior al 5% establecido, que la diferencia en la puntuación media de evaluación de los/as estudiantes, entre las dimensiones del cuestionario, así como en la escala del instrumento en general, varía o cambia según el año de ingreso.

Junto a ello, también se observa que esta puntuación de satisfacción en relación a la experiencia universitaria en la institución **disminuye** en las generaciones más antiguas (2008 a 2017, 2018 y 2019) en comparación a las generaciones de ingreso más recientes (2020, 2021 y 2022).

Por último, a modo de síntesis, en la siguiente tabla se presenta un análisis correlativo de las puntuaciones medias entre las dimensiones que componen el instrumento:

Tabla 7. Correlaciones paramétricas y no paramétricas para las dimensiones del instrumento



Dimensiones (puntuaciones medias)		Servicios estudiantiles	Convivencia	Responsabilidad Social Universitaria	Instrumento
Servicios Estudiantiles	Pearson	1	0,610**	0,649**	0,909**
	Spearman	1	0,600**	0,646**	0,907**
Convivencia	Pearson	0,610**	1	0,487**	0,825**
	Spearman	0,600**	1	0,500**	0,806**
Responsabilidad Social Universitaria	Pearson	0,649**	0,487**	1	0,809**
	Spearman	0,646**	0,500**	1	0,817**
Instrumento	Pearson	0,909**	0,825**	0,809**	1
	Spearman	0,907**	0,806**	0,817**	1

****La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).**

Fuente: Encuesta de Satisfacción Estudiantil sobre Experiencia Universitaria (2022)

Como se puede observar, se presenta una correlación medio-alta entre los pares de las dimensiones del cuestionario, entre ellas y en relación con la media global del instrumento. El valor en casi todos los pares de variables alcanza un valor sobre 0,5. Esto, considerando tanto el análisis paramétrico (Pearson) como no paramétrico (Spearman). De esta manera, se puede observar que cada una de las correlaciones que se presentan en la tabla son estadísticas significativas con un nivel de confianza del 0,99%, con un valor-p inferior a 0,01.

4. Conclusiones

A partir de los resultados presentados, se evidencia, en general, una experiencia positiva favorable de los/as estudiantes de la universidad en relación a su experiencia en la institución. En otras palabras, la puntuación media de cada una de ellas da cuenta de una evaluación positiva que hacen los/as encuestado/as de su experiencia estudiantil en la universidad. La puntuación media del instrumento se encuentra en 4 puntos de un máximo de 5 (específicamente, 3,96 puntos).

En la dimensión de “Servicios estudiantiles” se observa una media cercana a los 4 puntos (3,92), en el que gran parte de las afirmaciones son evaluadas de manera positiva por parte los/as estudiantes, con excepción del ítem referido a la infraestructura de las clases. Junto a ello, en el caso de la dimensión “Convivencia”, se observa una puntuación, incluso, más alta (4,23), en el que los aspectos vinculados a discriminación **no** se manifiestan en la institución, mientras que gran parte de los/as encuestados sienten que efectivamente hay un respeto, sobre todo, entre los docentes y compañeros/as del aula de clases. En cuanto a la dimensión “Responsabilidad social universitaria y estudiantil”, se evidencia una puntuación promedio un poco más baja (3,59) en comparación a las dimensiones “Servicios estudiantiles” y “Convivencia”.

Por otro lado, respecto de los grupos de comparación, se evidencia diferencias en la puntuación media/rangos sobre experiencia estudiantil universitaria, particularmente, en relación al año de ingreso a la universidad. En esta última variable, las diferencias son estadísticamente significativas según contrastes paramétricos y no paramétricos. Se observa que el nivel de evaluación estudiantil universitaria, según estos grupos de comparación referidos al año de ingreso a la institución – 2008 a 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 y 2022 –, disminuye entre las generaciones antiguas y aumenta en las generaciones nuevas de ingreso, lo cual constituye un insumo fundamental para el análisis de la permanencia estudiantil en contextos vulnerables desde la gestión institucional universitaria (con el



establecimiento de mecanismos para que el estudiante pueda terminar su ciclo formativo en la institución). Por último, si evidencia una correlación significativa entre las escalas del instrumento.

Referencias

- Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: three instruments compared. *International Journal of Research Method in Education*, Vol. 29 No. 1, pp. 71-89.
- Alves, H., & Raposo, M. (2004). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: el ejemplo de la Universidad de Beira Interior. *Revista Internacional de Mercado Público y No lucrativo*, Vol. 1, pp. 73 – 88.
- Aldridge, S., & Rowley, J (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality assurance in education*, Vol. 6(4), pp. 197-204.
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: The case of university education. *European Journal of Marketing*, 31, 528-540.
- Basheer Al-Alak A.M. (2009). “Measuring and Evaluating Business Students Satisfaction Perception at Public and Private Universities in Jordon”. *Asian Journal of Marketing*, pp. 1- 19.
- Bigné, J., Moliner, M.,Vallet T., & Sánchez, J. (1997). “Un Estudio Comparativo de los Instrumentos de Medición de la Calidad de los Servicios Públicos”. *Revista Española de Investigación de Marketing. ESIC*, Vol. 1, pp. 33-53.
- Cardena-Badilla, M., Mejías, A., Vega, A., & Vásquez, J. (2015). La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores *Industrial Data*, Vol. 18, pp. 9 – 18.
- Candelas, C., Gurruchaga, M., Mejías, A., & Flores, L. (2013). Medición de la satisfacción estudiantil universitaria: un estudio de caso en una institución mexicana. *Revista Iberoamericana de Ingeniería Industrial*, Vol. 5, pp. 261 – 274.
- Capelleras, J. & Veciana, J. (2004). Calidad de Servicio en la Enseñanza Universitaria: Desarrollo y Validación de una Escala de Medida. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*. Vol. 13., pp. 55-72.
- Camisón, C., Gil, M., & Roca, V. (1999). Hacia Modelos de Calidad de Servicio Orientados al Cliente en las Universidades Públicas: el Caso de la Universitat Jaume I. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*. Vol. 5., pp. 69-92.
- Casanueva, C., Peribañez, R., & Rufino, J. (1997). Calidad Percibida por el Alumno en el Servicio Docente Universitario: Desarrollo de una Escala de Medida. En M. Ruiz (ed.). *XI Congreso Nacional AEDEM*, Lleida, Vol. 2, pp. 27-34.
- De La Fuente, H., Navarro, M., & Reyes, M. (2010). Análisis de la satisfacción universitaria en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Talca. *Revista Chilena de Ingeniería*, Vol. 18, pp. 350 – 363.
- Grubet, T., Fub, S., Voss, R., & Glaeser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23 (2), pp. 105 - 123.
- Gento, S., & Vivas., M. (2003). El SEUE: Un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su Educación. *Revista de Acción Pedagógica*, Vol. 12, pp. 16 – 27.
- Jiménez, A., Terriquez, B., & Robles. F. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, Vol. 3, pp. 46 – 56.
- Joseph, M., & Joseph, B. (1997). Service Quality in Education: a Student Perspective. *Quality in Assurance in Education*. Vol. 5., pp. 15-21.
- Komal, R., & Kumar, M. (2013). Quality Measures in Higher Education: A review and conceptual model. *National Institute of Industrial Engineering. Journal Of Research in Business and Management*, Vol. 3, pp. 23 – 40.
- Kwan, P. & Ng, P. (1999). Quality Indicators in Higher Education-Comparing Hong Kong and China’s Students. *Managerial Auditing Journal*. Vol. 14., pp. 20-27.
- Long, P. (1999). Measuring the satisfaction gap: education in the market-place. *Journal Total Quality Management*. Vol. 10, p.772-778.
- LeBlanc, G. & Nguyen, N. (1997). Searching for excellence in Business Education: An Exploratory Study of Customer Impressions of Service Quality. *International Journal of Educational Management*. Vol. 11., pp. 72-79.
- Mejías, A., & Martínez, D. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la satisfacción estudiantil en educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10, pp. 29 – 47.

2022



Owlia, M., & Aspinwall, E. (1996). Quality in higher education: a survey. *Total Quality Management*. Vol. 7., pp. 161-171.

Poh Ju, P., & Ainon, Abu. (2006). Measuring Student's Satisfaction For Quality Education in a E-Learning University. *Unitar Journal*, Vol. 2, pp. 11 – 21.

Righi, A., Jorge, S., Angeli, A. (2006). Escala de Satisfação como a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, Vol. 5, pp. 11-20.

Tinto, V. (1986). Theories of student departure revisited. In D. Smart (Ed.), *Higher Education Handbook of Theory and Research*, Vol. 2. New York: Agathon Prees.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educacional carácter of student experience. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.

Tinto, V. (1998). Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. The educational carácter of student experience. *Review of Higher Education*, 21(2), 167-177

2022



NARRATIVAS EN LA EXPERIENCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA PROPEDÉUTICO COMO VÍA DE ACCESO INCLUSIVO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENALO DEL TRABAJO

Lorna Figueroa Morales, Universidad de Santiago de Chile (USACH), lorna.figueroa@usach.cl

Carolina Andaur Marín, Asesora independiente, carolinandaurmarin@gmail.com

Bernardita Maillard Villarino, Universidad Austral de Chile (UaCh), bernardita.maillard@uach.cl

Resumen.

El presente trabajo tiene por objeto recopilar la experiencia adquirida en la implementación de los programas propedéuticos en siete instituciones de educación superior chilena (Universidades de Santiago, Austral de Chile, de Los Lagos, Viña del Mar, de Chile, Valparaíso y Playa Ancha), los que se establecieron como una acción efectiva dirigida a la superación de brechas en el acceso a la educación superior chilena.

Este trabajo se plantea desde la metodología del relato autobiográfico con la finalidad de rescatar el relato de mujeres responsables de la implementación y ejecución de los propedéuticos. A través de él, se desprenden las problemáticas abordadas en los distintos contextos y realidades; también las oportunidades de cambio y los desafíos pendientes en el ámbito del acceso, abandono, permanencia y titulación oportuna de los jóvenes.

Igualmente, pone en relevancia el rol jugado por este programa en la generación de nuevas oportunidades y de nuevas generaciones de jóvenes de la sociedad chilena que en parte, a partir de su experiencia como estudiantes destacados por su rendimiento escolar sirvieron como antecedente para la definición y establecimientos de políticas públicas como la gratuidad universitaria y el Programa de Acceso a la Educación Superior, PACE.

Palabras Clave: Acceso Inclusivo, Permanencia, Abandono, Gestión Institucional.

1. Introducción

La educación superior chilena ha experimentado una serie de cambios significativos, desde las tensiones estructurales propias tales como los mecanismos de financiamiento, el aseguramiento de la calidad y aquellas que persisten en el debate en cuanto a las formas y vías de acceso (Rifo, 2017; Jiménez y Durán 2011; Bernasconi, 2017; Brunner, 2015). Pese a todos los esfuerzos, el sistema de educación superior universitario chileno, no ha dejado de ser un sistema altamente segregador en cuanto a las trayectorias educativas de quienes tienen menos oportunidades durante su vida escolar.

Si bien existen una serie de investigaciones previas, que han intentado identificar las causas e implicancias de los efectos de este sistema excluyente, este trabajo tiene como objetivo complementarlas de manera cualitativa a través de la experiencia de implementación de los programas propedéuticos, entendidos como una de las primeras acciones afirmativas en materia de acceso



inclusivo que alcanzó casi, una cobertura de carácter nacional a través de las instituciones universitarias que se plegaron a la generación de nuevas oportunidades orientadas a la búsqueda de talento académico en sectores hasta aquel momento, ajenos al acceso a la educación superior.

Por tanto, en la perspectiva del tiempo y a través del desarrollo de este trabajo, planteamos un ejercicio reflexivo a través del cual construimos un relato compartido en torno a la experiencia de haber sido agentes responsables, directas o indirectas, en la implementación de los programas propedéuticos en Chile. El uso de las narrativas nos permitió contextualizar y reconocer la importancia de los programas propedéuticos que entre otras acciones, impulsó un cambio de paradigma en la diversificación de las vías de acceso inclusivo universitarios chileno.

Desde esta óptica, desarrollamos un trabajo elaborado mediante el uso del relato autobiográfico como metodología (Rendón y Rendón (2015), Martín, Gálvez & Amezcua (2013), Arfuch (2013)); lo que nos permitió la realización de un ejercicio para organizar las narrativas y así dejar expuestos los conocimientos, saberes y aprendizajes adquiridos en la medida que se fueron implementando los propedéuticos, en cada institución universitaria, que adoptó y adaptó este modelo a sus propias realidades. Los relatos permitieron por primera vez, dejar el registro de las experiencias y cada una de sus historias institucionales asociadas a lo descrito anteriormente. Hasta ahora, no había registro alguno sobre los aspectos de carácter cualitativo del recorrido institucional y personal en los ámbitos de acceso y permanencia estudiantil universitaria.

A grandes rasgos, queda al descubierto un camino tanto académico como no académico de aprendizajes que permitieron problematizar el acceso inclusivo e impulsar el desarrollo de múltiples estrategias que permitieran comprender de mejor manera al estudiantado en su tránsito desde la vida escolar a la universitaria y posteriormente, dedicar esfuerzos institucionales para el acompañamiento asociado a procesos para la permanencia y titulación oportuna.

2. El valor de las narrativas para la puesta en valor de la experiencia propedéutica

El programa propedéutico como vía de acceso inclusivo se inició el año 2007 en la Universidad de Santiago de Chile, USACH. Ésta asumió el desafío de definir nuevos y mejores mecanismos de selección para el ingreso a la educación superior, enfocado en jóvenes talentosos en su último año de educación secundaria, provenientes de establecimientos escolares ubicados en contextos altamente vulnerables. Durante 17 semanas el estudiantado participa en actividades académicas en el campus universitario; al término del programa, dando cumplimiento a sus exigencias (asistencia y aprobación, entre otros) quienes lo aprueban obtienen el derecho a ingresar a la universidad sin la exigencia del puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria chilena, dando cuenta de su condición de proceso de selección alternativo no selectivo. (Figuerola et. al., 2014; Abricot y Gaete, 2014; Figuerola y González. 2015; Figuerola & González. 2016. Maldonado & Valenzuela, 2021).

El modelo del programa propedéutico fue replicado en 19 instituciones de educación superior chilena, quienes lo reconocieron y formalizaron institucionalmente como una vía de acceso inclusiva; estas 19 instituciones conformaron la Red de Universidades Propedéuticas. Basado en los resultados conocidos y obtenidos por la experiencia propedéutica, el Ministerio de Educación lo transformó en política pública, con la creación del PACE (MINEDUC, 2022; Opazo et al., 2018; Venegas-Muggli, 2018). Con el PACE, los programas propedéuticos comenzaron una serie de procesos de ajustes

2022



institucionales con la nueva política pública: algunos se mantuvieron, otros coexisten junto al PACE y otros, desaparecieron.

Estos acontecimientos se transformaron en un punto de inflexión frente al ritmo de crecimiento y cobertura que alcanzaron los programas propedéuticos que, con la implementación del PACE se han complementado junto a otras vías de acceso a la educación superior universitaria desarrolladas en distintas instituciones tales como: cupo Ranking 850, cupo Explora y Propedéuticos Pedagógicos entre otros. Cabe destacar también que los programas propedéuticos se transformaron a su vez, en un insumo importante para el desarrollo e implementación de los programas de acompañamiento estudiantil, orientados al rendimiento académico y a la permanencia durante los primeros años de educación superior. Hoy en día, son parte de las orgánicas institucionales como programas o unidades académicas responsables de la permanencia estudiantil para disminuir el abandono desde el establecimiento de distintos modelos multidimensionales institucionales para aquello.

2.1 Caracterizaciones institucionales generales

A través del uso de las narrativas, se interroga el proceso de implementación y desarrollo de los propedéuticos a partir de las experiencias profesionales y personales de quienes participaron en estos programas. A través de ellas fue posible, a grandes rasgos, contextualizar las instituciones aquí participantes y con ello, atender los cambios internos que significó esta experiencia. De las siete universidades abordadas, se destaca la diversidad de cada una de ellas, entre públicas y privadas, de contextos territoriales diversos. Cada proyecto institucional declaraba a grandes rasgos la inclusión como una dimensión institucional. Al andar, los propedéuticos se transformaron en la expresión material de las declaraciones institucionales en cuanto, las universidades se comprometieron con el acceso inclusivo y lo que traía consigo este proyecto.

En el contexto de las universidades que implementan propedéuticos, destacamos el carácter regional de varias de ellas que, replicando el modelo impartido por la USACH, hicieron aportes hacia sus comunidades internas y externas. A su vez, los propedéuticos se transformaron en estrategias bidireccionales en la relación que comenzaron a cimentar con distintas comunidades educativas escolares en la medida que éstas, reconocieron en el trabajo de las universidades, un aporte concreto para que sus estudiantes pudieran continuar estudios superiores.

Todas estas acciones de relacionamiento, se crearon inicialmente de manera informal hasta que paulatinamente se fueron formalizando; esto dependió primeramente de los lazos y confianzas que se fueron articulando cuando comenzaron a concretarse las convocatorias a los estudiantes a través de sus comunidades educativas. Con el tiempo, estas iniciativas dejaron de ser de carácter personal hasta que fueron identificadas como aportes institucionales en sus roles de vinculación con el medio.

Otro aspecto interesante del trabajo reflexivo, coincide en cómo las instituciones comenzaron a apropiarse favorablemente del quehacer del propedéutico: la disposición de los recursos humanos y materiales para dar cumplimiento a su desarrollo, los intentos por ubicarlo dentro de una unidad académica responsable para evitar que quedase fuera de la órbita institucional. Sobre este punto, las mujeres en sus relatos dan cuenta de la responsabilidad asumida, más allá de compromisos meramente institucionales y de las articulaciones que exigió la puesta en marcha de los programas propedéuticos.



2.2 Los procesos de implementación y financiamiento

Como fue señalado anteriormente, los programas propedéuticos comenzaron un proceso paulatino de implementación en distintas instituciones universitarias. A partir de la experiencia USACH, muchas de éstas fueron en calidad de observadoras a conocer la experiencia para evaluar en sus instituciones de origen, su implementación. Durante este proceso, algunas de ellas contaron prontamente con las voluntades institucionales para hacerlo y otras que tomaron un poco más de tiempo. La implementación requiere hasta el día de hoy un despliegue intra y extrauniversitario, considerando la necesidad de un trabajo coordinado entre universidad y establecimientos educacionales. En un comienzo, estas colaboraciones dependieron directamente de las confianzas entre las personas involucradas, pero con el tiempo se formalizaron mediante el establecimiento de convenios de colaboración entre las distintas instituciones, como también, la posibilidad que las universidades pudieran desplegarse en y con las comunidades educativas generando otras oportunidades de vinculación.

Las universidades asumieron la totalidad de los gastos operativos de los programas propedéuticos (pago de profesores, becas, talleres adicionales, gastos de alimentación, papelería, salidas a terreno, entre otras) con la finalidad de brindar todas las condiciones favorables para el despliegue de estos programas de acceso inclusivo. Este es un elemento que aparece destacado con fuerza en los relatos. Inicialmente, los programas propedéuticos tenían gastos específicos asociados a profesorado, psicólogos y alimentación, pero con el paso del tiempo y las observaciones y el trabajo desarrollado con la generación de jóvenes propedéutas, se necesitaron otros recursos indispensables para mejorar la experiencia propedéutica.

Adicionalmente, los programas propedéuticos también brindan asesoramiento para que los jóvenes puedan postular a las becas y beneficios con que cuenta el proceso de admisión a la educación superior chilena. Estos a su vez, tenían y mantienen una restricción que afecta directamente a los jóvenes propedéutas: la existencia de un puntaje mínimo obtenido en la prueba de selección para poder optar a estos beneficios. Así y todo, todos los jóvenes reciben orientación para postular y ser beneficiados para obtener becas de alimentación, de arancel y hoy en día, también la gratuidad. En la mayoría de los casos, las universidades asumieron los costos totales de las carreras elegidas por los estudiantes propedéutas, otorgando una especie de “gratuidad” anterior a lo que posteriormente se estableció como política pública de la nación. Sobre este último punto y en complemento a la generación de condiciones materiales para la implementación de los programas propedéuticos, los que se transformaron en un vector de innovación social que permitió la generación de otras acciones a partir de la experiencia adquirida en el trabajo por el acceso inclusivo.

2.3 Gestión institucional

Sobre este ámbito, los relatos registran los cambios que fueron sucediendo con la llegada del compromiso por el acceso inclusivo en cada una de las instituciones universitarias. Como señalamos en párrafos anteriores, al inicio de estos programas las instituciones no contaban necesariamente con áreas específicas para abordarlas. En esto, las respuestas fueron muy diversas: desde aquellas que la gestión del propedéutico dependió de alguna carrera responsable, otras de direcciones o jefaturas institucionales u otros de programas de vinculación. A los pocos años que los programas se fueron implementando, se desarrollaron áreas institucionales orientadas a la permanencia académica



estudiantil y con ellos, también se sumó la instalación de direcciones y unidades de inclusión que en la actualidad lideran políticas y acciones concretas al interior de sus propias comunidades académicas.

Este hecho resulta muy trascendental para con los procesos de implementación de los programas propedéuticos. En parte, consideramos que fueron semilla para los cambios que comenzaron a experimentar las instituciones tanto en la composición más diversa de los grupos estudiantiles como también, de las exigencias que significó asumir el brindar garantías al interior de las comunidades universitarias para favorecer la permanencia y disminuir las brechas asociadas al ingreso incluso, no solo para los estudiantes que llegaban a través de esta vía de acceso inclusivo.

3. Las narrativas: desafíos y oportunidades

Con la implementación de los programas propedéuticos, poco a poco las universidades comenzaron a desarrollar programas de acompañamiento que fueron impulsados a la vez, por proyectos ministeriales mediante la asignación de recursos para atender el problema y también, reducir las brechas posibles que afectasen en particular, a los jóvenes provenientes por la vía de acceso inclusivo propedéutico. Estos programas que inicialmente se desarrollaron de manera “satélite” comenzaron a institucionalizarse y a transformarse en unidades de apoyo académico de carácter oficial.

A la fecha y en la mayoría de las experiencias aquí compartidas, estas unidades han desarrollado distintos mecanismos de atención orientada al estudiantado. Por un lado, aquellas que atienden sin distinción a todos los estudiantes que lo requieran; otras que, de manera focalizada trabajan con estudiantes provenientes de las distintas vías de acceso inclusivo.

Resulta interesante observar cómo a través del paso del tiempo, los programas de acompañamiento con énfasis en el desarrollo de estrategias de permanencia (estrategias curriculares, psicosociales u otras) se han fortalecido y juegan roles importantes en tanto, el aseguramiento de la permanencia, pero también han debido extender su radio de acción hacia cursos superiores y apoyo en procesos de graduación y titulación.

Este cambio de paradigma en cómo atender el problema de la permanencia y la amenaza del abandono a través de los ojos de la experiencia propedéutica, se debe en parte, a cómo la observancia temprana de los estudiantes desde antes y durante su proceso de inserción a la vida universitaria, ha permitido considerar de manera global la situación de los jóvenes independiente de su tipo de acceso a la educación superior. .

En el marco de las reflexiones abordadas en este trabajo, coincidimos en algunos aspectos interesantes para sumar al debate, no sólo en cuanto a las vías de financiamiento o la calidad del sistema que siempre lo lideran, sino más bien en la necesidad de abordar por ejemplo, el aprendizaje adquirido en fortalecer el acceso a la educación técnica superior; la generación de redes regionales y nacionales, que permitan formalizar el reconocimiento y movilidad entre los propedéutas de distintas instituciones de educación superior y en particular, el esfuerzo constante que obliga a observar la permanencia estudiantil como un compromiso manifiesto de la responsabilidad social y equidad de las instituciones de educación superior chilena.

Nos queda en deuda aún, no quedarnos solo en el rendimiento y permanencia de estos jóvenes propedéutas durante los primeros años universitarios, sino también en sus procesos de titulación oportuna y aumentar las posibilidades para conseguir empleo. Esto sigue siendo un punto pues, pese



a que en sus trayectorias académicas aprovecharon todo tipo de oportunidades (ayudantías, pasantías, intercambios internacionales, prácticas, entre otras) enfrentan una escasa red de vínculos para el proceso de inserción al mundo del trabajo.

El sueño compartido es que los mejores estudiantes meritorios en sus contextos, ingresen de forma directa a la educación superior, de manera tal que el sistema de acceso reconozca diversas trayectorias de formación con enfoques inclusivos. Esta reflexión se desprende de la experiencia propedéutica que enseñó desde su temprana instalación, a atender con dignidad la expresión de la diferencia, desde los saberes profesionales y las acciones humanas en el trabajo con un perfil estudiantil que hizo más visible la diversidad de la sociedad en su total expresión.

En el desarrollo personal y con la perspectiva de los años, se observa de que en las propias trayectorias profesionales, la inclusión, la equidad y la justicia social se transformaron en un sello del cual no se desprende, al contrario, se trabaja cada día para permear las prácticas de estos ideales tan importantes y desafiantes.

Referencias

- Abricot, N.; Gaete, J. (2014) ¿Qué pasó después del Propedéutico? La inserción a la vida universitaria de los estudiantes que ingresaron a la USACH vía Propedéutico. J. IV CLABES Medellín. ; disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes>.
- Arfuch, Leonor (2013). Memoria y autobiografía: Exploraciones en los límites. Buenos Aires : FCE, 2013 Colección SOCIOLOGÍA
- Bernasconi, A. (Ed.). (2017). Desafíos del futuro de la educación superior chilena. Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado 12-09-2022 de <https://repo.uss.cl/wp-content/uploads/2017/08/Desafios-del-futuro-de-la-educacion-superior-chilena.pdf>
- Brunner, José Joaquín. Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. 2015, En A. Bernasconi (ed.) La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis. Ediciones UC, Santiago de Chile, pp. 21-107.
- Figueroa, L. Maillard, B.; Véliz, N.; Toledo, S.; Andaur, C.; Quezada, S.; González, M. (2014). Programas Propedéuticos: equidad, calidad e inclusión a la vida universitaria. IV CLABES, Medellín; disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes>
- Figueroa, L.; González, M. (2015); Equidad en la Educación Superior, capítulo: Una Experiencia de Acceso Alternativo a la Educación Superior: Propedéutico USACH-UNESCO “Nueva Esperanza, Mejor Futuro”. Colección Praxis Psicológica, PIIES, FACSIO, ed. El Buen Aire.
- Figueroa, L., & González, M. (2016). Articulación Entre Programas y Acciones Orientados al Acceso y Permanencia en la Universidad de Santiago de Chile. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1369>
- Jiménez, M. y Durán, F. (Eds.). (2011). Un Recorrido por la Historia Reciente de la Educación Superior Chilena. 1967 – 2011. Una publicación académica de la Corporación Santo Tomás para Aequalis, Foro de Educación Superior. Editores: Mónica Jiménez de la Jara Francisco Durán del Fierro. ISBN Nº 978-956-7946-10-5
- Maldonado Cortez, E., & Valenzuela Araya, A. (2021). Estrategias de acompañamiento estudiantil en el tránsito a la vida universitaria: la experiencia del Programa Propedéutico UV-UNESCO de la Universidad de Valparaíso, Chile. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3373>
- Martín Muñoz, Begoña, Gálvez González, María, & Amezcua, Manuel. (2013). Cómo estructurar y redactar un Relato Biográfico para publicación. Index de Enfermería, 22(1-2), 83-88. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100018>
- MINEDUC (2022). En: <https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/>
- Opazo, M., Maldonado, V., Medel, M., & Molina, F. (2018). Programa Pace-Ucm: Inclusión y Matrícula efectiva. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1899>
- Rendón Cardona, C. y Rendón Cardona, P. (2015). La autobiografía como metodología de enseñanza en el proceso investigativo. Monografía de Maestría. Universidad Tecnológica de Pereira.

2022



Rifo Melo, Mauricio. Historia de la transformación en la educación superior chilena (1973-1990). Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 19, núm. 28, pp. 13-36, 2017

Venegas-Muggli, J. (2018). Impacto de programa propedéutico en la progresión académica de estudiantes chilenos de educación Superior. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1887>

2022



PERMANÊNCIA/EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Bettina Steren Dos Santos, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, (PUCRS),
Brasil, bettina@pucrs.br*

*Enrique Sérgio Blanco, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, (PUCRS), Brasil
enrique.blanco@acad.pucrs.br*

*Giovana Fernanda Justino Bruschi, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,
(PUCRS), Brasil giovana.bruschi@edu.pucrs.br*

*Julliana Alves Cunha, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, (PUCRS), Brasil
jullianacunhaalves@gmail.com*

*Julia Indicatti Dalpiaz, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, (PUCRS), Brasil
j.indicatti@edu.pucrs.br*

Resumo.

Dentre os principais problemas relacionados à Educação Superior em nível mundial, a questão da permanência na universidade passou a ser um tema de extrema relevância. Neste sentido, Morosini (2009) afirma que a garantia da qualidade da Educação Superior compreende uma das principais metas dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, uma vez que a produção do conhecimento tem sido diretamente associada ao desenvolvimento humano, econômico e social. Adiciona-se ainda que, diversos organismos internacionais, tais como o Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e Caribe (UNESCO-IELSAC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Global University Network for Innovation (GUNI), entre outros, têm procurado disseminar políticas direcionadas à garantia de acesso e qualidade do sistema universitário. No Brasil, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), estipuladas para o decênio 2011-2020, especificam as estratégias para a ampliação do acesso, estímulo à permanência, abrangência do financiamento estudantil e intensificação das estratégias de avaliação voltadas à elevação da qualidade da Educação Superior. A teoria do comprometimento (*engagement*) de Astin (1985) e as pesquisas realizadas por Tinto (2000, 2005) enfatizam que o envolvimento e o engajamento consistem no mais importante argumento para a persistência nos estudos. Portanto, a relação entre permanência e evasão é um problema multifatorial, que envolve aspectos econômicos, institucionais, mercadológicos, culturais, entre outros. A partir deste contexto e da nova realidade pós-pandêmica, o objetivo desta pesquisa é aprofundar os estudos sobre a gestão da permanência e abandono na Educação Superior em tempos de pandemia, a partir do referencial teórico e da percepção de estudantes universitários. Esta pesquisa está em fase de coleta de dados, com previsão de término em 2022. Foram analisados os trabalhos apresentados no X CLABES, que apresentaram estratégias utilizadas nas diferentes instituições para enfrentar a pandemia do COVID 19, bem como o questionário respondido por 53 estudantes com as suas percepções sobre os seus estudos em período pandêmico e a volta a presencialidade. A metodologia é qualitativa exploratória. Na pesquisa qualitativa, os pesquisadores realizaram um levantamento de dados das universidades

2022



sobre as estratégias utilizadas para promover a permanência dos estudantes durante a pandemia. Também está sendo aplicado um questionário aos estudantes da graduação e pós-graduação de instituições de Educação Superior, visando compreender sobre a gestão institucional no período pandêmico, para reconhecer os impactos do ensino remoto junto aos estudantes durante o momento de isolamento e seus reflexos na evasão/abandono. Entre os resultados encontrados, analisamos, na visão dos estudantes, quais foram as principais mudanças ocorridas nas instituições, quais foram as principais dificuldades encontradas pelos estudantes e como procuraram resolvê-las, quais as vantagens encontradas no período pandêmico e o que motivou a sua permanência na instituição. Também estamos analisando quais os fatores que contribuíram para o engajamento dos estudantes nas atividades e qual o nível de satisfação em relação à forma que a sua instituição enfrentou a pandemia e as metodologias utilizadas pelos docentes. Por último, estamos analisando a percepção dos estudantes em relação ao retorno à presencialidade.

Palavras chave: Permanência, Evasão, Educação Superior, Gestão pós-pandêmica.

1. Introdução

A garantia da qualidade da Educação Superior compreende uma das principais metas dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, uma vez que a produção do conhecimento tem sido diretamente associada ao desenvolvimento humano, econômico e social (Morosini, 2009). Diante dessas concepções e, em especial, pautados pelos conceitos de diversidade e equidade, diversos organismos internacionais, tais como o Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e Caribe (UNESCO-IELSAC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Global University Network for Innovation (GUNI), entre outros, têm procurado disseminar políticas direcionadas à garantia de acesso e qualidade do sistema universitário. Nesse contexto, também se inserem as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), estipuladas para o decênio 2011-2020, que especificam as estratégias para a ampliação do acesso, estímulo à permanência, ampliação do financiamento estudantil e intensificação das estratégias de avaliação voltadas à elevação da qualidade da educação superior. A partir deste contexto e da nova realidade pós-pandêmica, o objetivo desta pesquisa é aprofundar os estudos sobre a gestão da permanência e abandono na Educação Superior, a partir tanto do levantamento bibliográfico como da concepção dos estudantes que estavam na universidade no período pandêmico.

2. Referencial teórico

Dentre os principais problemas relacionados à Educação Superior em nível mundial, a questão da permanência na universidade passou a ser um tema de extrema relevância. De acordo com o Censo da Educação Superior (2022), dos ingressantes de 2011, 40% concluíram seu curso de ingresso ao final de 10 anos de acompanhamento de sua trajetória. Tinto ressalta que:

Existe uma grande variedade de comportamentos denominados com o rótulo comum de ‘abandono’; mas não deve definir-se com este termo todos os abandonos de estudos, nem todos os abandonos merecem intervenção institucional. O campo da investigação do abandono escolar se apresenta desorganizado, fundamentalmente, porque temos sido incapazes de conveniar os tipos de comportamentos que merecem no sentido estrito, a denominação do abandono. Como resultado existe



confusão e contradição no que se refere ao caráter e as causas do abandono da educação. (TINTO, 1989, p. 33)

Astin (1991) e Astin e Antonio (2012) destacam que a permanência está intimamente ligada com a motivação dos estudantes em atingir suas metas e propósitos acadêmicos, com as transformações sociais torna-se necessário problematizar a proposta educacional, visto que a educação precisa estar em consonância com essa nova visão do mundo, com a sociedade almejada no futuro. Para tanto, segundo Moraes (1997) é necessário criar ambientes educacionais que extrapolam as questões pedagógicas. A partir do advento da pandemia de Covid-19 as transformações sociais possibilitaram reflexões frente às propostas pedagógicas tradicionais, tornando-se necessário uma educação disruptiva e próxima à realidade dos estudantes. Estudos revelam aspectos a serem considerados dificultadores da permanência - o sistema educativo com estrutura rígida e uma prática igual a de séculos anteriores, o abismo entre a educação básica e superior, a falta de espaços de partilha e colaboração e a falta de oportunidades de escuta por parte da gestão (Kohls-Santos & Mejía, 2021). Podemos considerar o problema da evasão como multidimensional, ou seja, com múltiplos e distintos fatores geradores relacionados entre si: culturais, econômicos, institucionais, acadêmicos e individuais (ALFA GUIA, 2013). A teoria do comprometimento (*engagement*) de Astin (1985) e as pesquisas realizadas por Tinto (2000, 2005) enfatizam que o envolvimento e o engajamento consistem no mais importante argumento para a persistência nos estudos.

3. Método

Esta pesquisa é de cunho qualitativo exploratório. Foi realizado, inicialmente, um levantamento bibliográfico no banco de dados do CLABES e posteriormente foi aplicada uma pesquisa com estudantes de graduação e pós-graduação. O critério para o estudo bibliográfico foi analisar os trabalhos apresentados no X CLABES sobre a temática da gestão em período pandêmico. Quanto aos estudantes, os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário *online*, na plataforma digital do Google Formulários e contemplou 25 questões com participação anônima, entre junho e julho de 2022. Essas questões foram elaboradas a partir de temas relacionados à gestão das IES em período pandêmico, e ao processo de ensinar e aprender nas universidades. Ao todo, 53 estudantes responderam as questões, tanto de instituições públicas como particulares. Será apresentado um extrato de algumas questões, devido à quantidade de páginas do formulário da pesquisa. Em relação à opção pelo questionário *online* para coleta de dados, Gil (1999) aponta que o questionário tem o “objetivo de conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (p. 128). O processo de análise de dados utilizou a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), nas duas análises. No questionário foram determinadas categorias baseadas nas respostas dos participantes. De acordo com a autora, a expressão “análise de conteúdo” designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Após a leitura das respostas e análise dos dados, foram identificadas as categorias emergentes apresentadas no capítulo “Resultados”. Para as citações dos respondentes foi criado um código que identifica o estudante de acordo com a ordem com que foi respondido o questionário. Sendo assim, o código “r 08”, por exemplo, refere-se ao 8º respondente.



4. Resultados e Discussões

4.1 Contribuições de artigos do X CLABES

Ao analisar qualitativamente os trabalhos apresentados no X CLABES/2021, que apresentaram estratégias utilizadas por diferentes instituições de Educação Superior na América Latina, no sentido de enfrentar a pandemia do COVID-19, constatou-se que todos os artigos reconheceram que a falta de infraestrutura tecnológica e administrativa e de preparação do corpo docente trouxeram impactos significativos para a permanência dos estudantes. Lidar com o ineditismo de uma mudança radical e imediata do sistema presencial para o virtual surpreendeu as instituições e os estudantes (Fernández, Oloriz, Puggioni, 2021). Para tentar compreender os impactos da COVID-19, houve a necessidade de ampliar a influências de variáveis de análise. “Os resultados obtidos indicam que a pandemia aumentou a influência de variáveis acadêmicas, consequências psicológicas e variáveis ambientais na persistência dos alunos” (Herbas-Torrico, Villarroel-Vargas, Titichoca-Santana, 2021).

A abrangência de análise multifatorial decorre do impacto que a pandemia trouxe para diversas áreas e permite que as intervenções institucionais também levem em consideração essas variáveis. Assim não basta que sejam propostas ações, por exemplo, do ponto de vista da melhoria da infraestrutura tecnológica e acadêmica, por mais relevantes que essas áreas sejam. As intervenções institucionais também devem ser direcionadas aos aspectos psicossociais e socioeconômicos, analisando as variáveis ambientais, que compreendem os problemas econômicos dos estudantes, as variáveis de integração social e as consequências psicológicas, que impactam a satisfação dos alunos, pois esses aspectos definem ou afetam a permanência dos estudantes na Educação Superior (Romero, Beltrán, Molina, Casas, 2021). Nesse sentido, o aconselhamento estudantil revela-se como uma boa estratégia:

Os resultados do acompanhamento e prosseguimento do aconselhamento individual mostram-se em mudanças positivas nos alunos nas dimensões acadêmica, sociofamiliar, individual e comportamental, que impactam favoravelmente o desempenho acadêmico e a permanência no programa de formação acadêmica (Castro, Giraldo, Giraldo, 2021).

No entanto, ações de apoio sociofamiliar, individual e comportamental devem fazer parte de estratégias, programas e políticas institucionais permanentes (Cárdenas, Padilla, Ortiz, 2021). Quando essa integração é feita, há impacto positivo direto ou indireto na permanência dos estudantes:

As estratégias implementadas têm conseguido orientar os alunos que apresentam dificuldades pessoais, acadêmicas, familiares e psicossociais. Com essas estratégias, os alunos adquiriram um clima de confiança, segurança, adaptação e empoderamento à vida universitária em direção ao curso escolhido, resultando na realização satisfatória de seu projeto de vida. Da mesma forma, diante da emergência de saúde causada pelo COVID-19 e das necessidades dos estudantes durante a pandemia, o Vice-Reitor de Bem-Estar da Universidad del Atlántico optou pela criação de novas estratégias e apoio à retenção de alunos (Cárdenas, Padilla, Ortiz, 2021).

Portanto, em que pese a relevância das soluções tecnológicas durante o primeiro ano da COVID-19, para que não houvesse tanto impacto na continuidade dos processos de ensino e aprendizagem e se mantivesse o vínculo entre os estudantes e as instituições, fortalecendo as relações interpessoais e fomentando seu sentimento de pertencimento à instituição (Díaz, Ochoa, Thomé, Martínez, 2021), percebe-se que os aspectos psicossociais e socioeconômicos são de grande importância para a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior. Desse modo, um dos principais aprendizados decorrentes do impacto trazido durante o primeiro ano da COVID-19 é a necessidade



das instituições de Educação Superior desenvolverem políticas, ações e estratégias permanentes, voltadas aos atendimentos das demandas psicossociais e socioeconômicas de toda a comunidade acadêmica, visto que a permanência de estudantes na universidade deve ser uma preocupação institucional devido ao seu caráter multifatorial.

4.2 Percepções dos estudantes universitários sobre a sua permanência nas IES

A partir das análises das respostas do questionário aplicados aos estudantes, chegamos às seguintes categorias emergentes principais: a) Principais mudanças na instituição durante a pandemia; b) Motivação para permanência durante a pandemia; c) Retorno à presencialidade. Vale destacar que o código “r” e o número associado, representa a opinião do respondente na ordem das respostas.

4.2.1 Principais mudanças na instituição durante a pandemia

Sobre o questionamento de quais foram as principais mudanças em sua instituição de ensino durante a pandemia, a maioria dos respondentes afirmou que a principal mudança está no fato de as aulas não serem mais presenciais e das consequências do isolamento social. Também foi destacado o aumento de demandas para realização e entrega de trabalhos. Alguns comentários:

Aulas a distância e maior volume de trabalhos. (r 02)

Aulas virtuais ou mistas, e adaptação da instituição para tanto (câmeras e tela nas salas), além de mais trabalhos (assim como trabalhos para confirmar presença). (r 05)

Transferência para a modalidade online de todas as atividades da forma mais rápida possível, visando não perder os períodos de aula. (r 12)

4.2.2 Motivação para permanência durante a pandemia

Sobre o questionamento do que motivou o estudante a permanecer na instituição durante a pandemia, surgiram as seguintes subcategorias: i) a conclusão do curso; ii) o fato do estudante ser bolsista; iii) a qualidade de ensino e acolhimento.

4.2.2.1 Concluir a graduação/pós-graduação: Estudantes focados na sua formação destacaram a importância de continuar seus estudos e poder concluí-los.

A vontade de me formar em 2023. (r 02)

Estar no final do curso e querer terminar. (r 03)

Terminar o curso em 5 anos. (r 05)

Ficar sem estudar não era uma opção. (r 14)

Fidelidade ao meu objetivo. (r 21)

A realização de projetos pessoais e profissionais. (r 35)

Meu orientador e a meta de finalizar a tese. (r 43)

2022



4.2.2.2 Ser bolsista: Os respondentes destacaram a importância da bolsa no engajamento com as atividades da universidade.

Eu era bolsista do Prouni e contei com total apoio da instituição, inclusive psicológico, para me manter no curso, principalmente por ter tido perdas familiares durante esse processo. (r 08)

Meu vínculo como bolsista, o que fazia que eu me mantivesse ativa, do contrário teria de ter devolvido as bolsas já recebidas. (r 32)

4.2.2.3 A qualidade de ensino e acolhimento: Foi apontada a importância dos colegas na permanência na instituição, bem como o trabalho desenvolvido pelos docentes das instituições.

Qualidade do ensino, acolhimento docente e parcerias dos colegas. (r 06)

Qualidade do ensino (r 10)

Principalmente poder fazer as cadeiras sem ter compromisso com horário

Que as aulas não perderam a qualidade. (r 36)

O apoio institucional e o acolhimento por parte da equipe docente. (r 46)

Sabia que logo voltaram às aulas presenciais e que a Instituição é uma ótima faculdade!'. (r 48)

4.2.3 Retorno à presencialidade

Nesta categoria, três aspectos tiveram mais relevância, pois observou-se opiniões positivas e outras negativas, o que demonstra a necessidade de uma análise mais complexa, já que o contexto em que os estudantes estão inseridos deve ser um ponto crucial para o entendimento desta situação. Alguns estudantes sugeriram que as instituições de Educação Superior repensassem o ensino presencial e online, considerando que é uma situação nova para todas as IES, resultando em subcategorias:

4.2.3.1 Aspectos Positivos: Muitos estudantes sentiram muita falta da presencialidade e o retorno possibilitou a volta a vivência nas IES.

Muito boa, tinha que voltar. (r 05)

O acolhimento e flexibilidade de alguns docentes fazem toda a diferença! (r 06)

De maneira geral, é ótimo, poder ver gente, conversar, debater, enfim dou muito valor para a corporeidade e ao encontro no processo de aprender-ensinar (r 13)

A experiência de estar em uma universidade é totalmente diferente presencialmente. A vida acontece fora das telas. (r 14)

É ótimo estar de volta, mas o custo é muito alto. (r 17)

Foi muito mais produtivo graças à interação entre docentes e discentes (r 43).

Melhora na comunicação entre professores e alunos, diminuição da carga de trabalhos, que durante a pandemia foram excessivas. (r 37)

2022



4.2.3.2 Oportunidade de Ensino Híbrido: Para os respondentes, o ensino híbrido, vivenciado no retorno a presencialidade, pode ter aspectos que possibilitem a permanência dos estudantes e outros aspectos que promovam o abandono, levando as IES a pensar na possibilidade de ter cursos híbridos que contemple ambas as modalidades.

Eu tenho preferência, no entanto seria ótimo um mestrado ou doutorado on-line. (r. 7)

Penso que o retorno seja necessário. A Pós-Graduação vem buscando acolher as necessidades dos estudantes que firmaram residência em outras cidades e estados em decorrência do ensino remoto e isso vem sendo um desafio na transição de retorno. (r 23)

Penso que devemos aproveitar o melhor dos dois mundos, do virtual e do presencial. Assim mantemos os vínculos, as conexões que são mais intensas na presencialidade, mas também reduzimos custos, otimizamos o tempo e podemos utilizar muitos recursos quando utilizamos o digital para aulas, encontros e reuniões. (r.35)

Embora a adaptação ao ensino remoto tenha sido difícil, a total retomada ao presencial foi ainda mais. Senti que avançamos muito na utilização de tecnologias na pandemia mas que os aprendizados dos benefícios do ensino híbrido foram completamente esquecidos na retomada. Senti bastante falta da otimização de tempo, hoje não vejo sentido em ir pra aula presencial ler um artigo ou assistir a slides, vídeos, demais atividades que poderiam ser feitas de casa. (r 42)

4.2.3.3 Aspectos Negativos: Foram apontados aspectos relacionados às dificuldades enfrentadas na volta à presencialidade, entre os aspectos mais destacados estão a falta de tempo e o aspecto econômico.

Que as instituições não sabem lidar corretamente com a existência da pandemia ainda, pois tratam a presença da mesma maneira que tratavam em 2019. (r 01)

Está difícil, mas dentro do esperado. (r 11)

Péssimo, pois as pessoas não estão preparadas para voltar, a grande maioria sem máscara em ambientes fechados, pessoas com sintomas indo, porque não houve negociação em relação a faltas sem atestado. (r 19)

Conseguí estudar de uma forma melhor, porém o tempo de deslocamento se tornou cansativo, dificultando a gestão do tempo. (r 24)

Preferiria on-line (r 51)

Ruim pois seguiremos tendo aulas pouco preparadas, porém a desvantagem é que teremos que ir presencialmente para vê-las. Como vantagem temos que, apesar das aulas serem menos preparadas, o contato presencial facilita a retirada de dúvidas. (Embora se a aula fosse remoto e bem preparada, seria bem melhor). (r 52)

5. Considerações Finais

Esta pesquisa demonstrou que a pandemia gerou impactos relevantes na vida dos estudantes e dos docentes, bem como alterou significativamente os processos de ensino e aprendizagem das



instituições. Essa realidade também é demonstrada pelos artigos analisados que foram publicados no X CLABES.

De acordo com as respostas analisadas nesta pesquisa, constatou-se que o acolhimento por parte dos docentes e das instituições, bem como a qualidade do ensino ofertada na modalidade remota, revelaram-se como ações importantes para manter a motivação e a permanência dos estudantes. Algumas oportunidades foram identificadas como positivas, dentre as quais, a otimização do tempo e a redução de custos de deslocamento e de alimentação. No entanto, o retorno à presencialidade gerou diversas dúvidas e preocupações para os estudantes, como o despreparo das instituições em administrar satisfatoriamente os benefícios do ensino híbrido.

A pesquisa confirmou que estratégias didático-pedagógicas que envolvem os estudantes em todo o processo de ensino e aprendizagem, podem diminuir o abandono na medida em que eles passam a ser protagonistas na construção de seus saberes. Nesse sentido, os estudantes perceberam o valor da aprendizagem ativa por meio da interação, da dinamicidade, da pesquisa e da resolução colaborativa de problemas reais. Os estudantes relataram que as metodologias ativas podem potencializar processos de ensino e de aprendizagem mais significativos e promover, assim, a permanência dos estudantes nas universidades.

Pode-se constatar, por meio desta pesquisa, que conhecer a percepção dos estudantes acerca do que eles consideram relevante à sua aprendizagem é de suma importância para que a Educação Superior possa efetivamente contribuir para a formação profissional dos cidadãos brasileiros, com impactos sobre o desenvolvimento e o crescimento social e econômico.

Referências

- Astin, A.W. (1985). *Achieving Education Excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. California: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (2012). *Assessment for Excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in Higher Education*. American Council on Education/ Macmillan Series on Higher Education. New York.
- Astin, A.W., Antonio, A. L. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. American Council on Education - The ACE Series on Higher Education. 2nd. ed. Maryland, EUA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. (2022). Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF.
- Cárdenas, L. M. C., Padilla, M. L. O., Ortiz, L. C. C. (2021). Estrategias para la Retención Estudiantil Implementadas Antes y Durante la Pandemia en la Universidad del Atlántico (Barranquilla, Colombia). *Congresos CLABES*, 18 nov.
- Castro, E. P., Giraldo, C. G., Giraldo, O. G. (2021). Perfiles de riesgo asociados al abandono en programas de pregrado en escenarios de pandemia. Estudio de caso Universidad de los Llanos. *Congresos CLABES*, 18 nov.
- Díaz, L. S., Ochoa, C. C., Thomé, S. K. R., Martínez, J. A. A. (2021). El curso de inducción como estrategia de adaptación y permanencia en la enseñanza virtual en tiempos de pandemia. *Congresos CLABES*, 18 nov.
- Fernández, J., Oloriz, M., Puggioni, N. (2021). Efectos de la modalidad remota en el desempeño académico según campo disciplinar. *Congresos CLABES*, 18 nov.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Herbas-Torrico, B., Villarroel-Vargas, N., Titichoca-Santana, A. (2021). ¿El covid-19 y la educación virtual afectaron la importancia de los determinantes de la persistencia estudiantil?: el caso de una Universidad Boliviana. *Congresos CLABES*, 18 nov.

2022



Kohls-Santos, P., Mejía, P. E. (2021). Persistence in higher education: the perspective of professors and students. *International Journal of Development Research*, 11, (04), 45837-45843.

Moraes, M.C. (1997). *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papirus.

Morosini, M. C. (2009). Qualidade na Educação Superior: tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 20, n.43, p. 165-186, mai/ago.

Oloriz, M., Fernández, J. (2021). El impacto de la pandemia por covid-19 en el abandono temprano de los estudios superiores. *Congresos CLABES*, 18 nov. 2021.

Romero, Ó. A. H., Beltrán, M. F. N., Molina, L. E. H., Casas, E. C. S. (2021). Permanencia en el primer año de vida universitaria en tiempos de pandemia. *Congresos CLABES*, 18 nov.

Silva Filho, R. L. L. et al. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 641- 659, set./dez.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción. *Revista de Educación Superior*, v. 71, p. 33-51.

_____. (2005). Moving from theory to action. In: SEIDMAN, A. (Ed.) *College student retention: formula for student success*. Washington DC: American Council on Education on Praeger.

_____. (2000). Taking retention seriously: rethinking the first year of college. *NACADA, Journal*, v. 19, n.2, p. 5-10, mar./may.

2022



PRODUCCIÓN INVESTIGATIVA SOBRE RETENCIÓN - ABANDONO UNIVERSITARIO EN EL PERÚ Y REFLEXIONES PARA UNA POLÍTICA UNIVERSITARIA

*Diego Masías Jara Sánchez, Consorcio de Universidades del Perú, diego.jara@pucp.edu.pe
James Ferreira Moura Junior, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, james.mourajr@unilab.edu.br*

Resumen.

Es necesario promover la retención universitaria, a fin de garantizar la sostenibilidad social y económica. En América Latina, las tasas de retención universitaria son bajas. En Perú, la tasa de retención en el semestre académico 2019-2 fue de 87,4%; en 2020-1, 81,7%, y en 2020-2, 83,8% (Ministerio de Educación del Perú, 2021). Este estudio tiene como objetivo conocer cómo se desarrolla la producción investigativa sobre retención-abandono universitario en Perú entre los años 2012 y 2021, a fin de reflexionar sobre una política universitaria que favorezca la retención y evite el abandono universitario. El tipo de estudio es bibliométrico y de revisión sistemática. El diseño es descriptivo transversal. Para ello, se hizo una búsqueda de todos los artículos de investigación sobre retención - abandono universitario en el Perú, del 2012 al 2021, en las bases de datos *Scopus* y *Web of Science*. Para el análisis, se trabajó con 17 artículos. Las conclusiones del presente estudio son las siguientes: en primer lugar, existen pocas publicaciones sobre la retención universitaria en Perú. Por tanto, es necesario promover su estudio para conocer a profundidad este fenómeno e inmediatamente proponer estrategias de solución. En segundo lugar, las pocas investigaciones son, en su mayoría, cuantitativas, que abarcan facultades, pero no incluye a todos los estudiantes de una universidad. Es necesario contar con información nacional e indicadores en tiempo real para tomar decisiones desde las universidades y desde el Ministerio de Educación. En tercer lugar, no existe una política universitaria que apunte a la retención. Una política universitaria debe contener objetivos nacionales, que prioricen la adaptación universitaria y promuevan investigaciones teóricas y aplicativas. Además, se debe instituir un observatorio nacional de la retención y promover incentivos y programas en las universidades para velar por la continuidad de los estudiantes.

Palabras Claves: Retención, Abandono, Investigación, Política universitaria, Perú.

1. Introducción.

Promover la retención universitaria es una necesidad urgente en las universidades, a fin de garantizar la sostenibilidad social, pues se forman nuevas generaciones de profesionales. Además, se busca la sostenibilidad económica, de modo que la inversión monetaria se pueda aprovechar y se logre un retorno de la inversión. Sin embargo, en América Latina, las tasas de retención universitaria son bajas. Por ejemplo, en Colombia, la retención era de 55,1% y, en México, de 58% (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015). La tasa de retención en el Perú en el semestre académico 2019-2 fue



de 87,4%. En el semestre 2020-1 la tasa fue de 81,7%, y en el 2020-2 fue de 83,8% (Ministerio de Educación del Perú, 2021).

Si los estudiantes no continúan estudiando hasta la profesionalización, entonces no se genera capital humano necesario para el desarrollo de un país. Por ello, es necesario entender con profundidad el fenómeno de la retención y deserción y, luego, analizar los factores asociados a esta problemática. En principio, es importante afinar algunos conceptos básicos, como la retención y el abandono universitario. Si bien son conceptos diferentes, reflejan una unidad dicotómica. La retención se refiere a la continuidad en los estudios universitarios hasta la finalización de la profesionalización. Mientras, el abandono implica la interrupción temprana de su vida formativa profesional y, por tanto, no se consigue el título o grado (Himmel, 2002).

La investigación científica es un proceso de búsqueda de conocimiento de forma sistemática que se desarrolla en empresas, laboratorios, universidades, en otros; estos permiten la publicación de resultados (Carvajal-Tapia y Carvajal-Rodriguez, 2019). En el Perú entre el 2009 y 2018, la producción investigativa aumentó, además las universidades son las instituciones que investigan más y los temas más productivos son ambiente y salud ocupacional (Limaymanta et al, 2020).

La política universitaria (PU) es una política pública con la cual el Gobierno organiza la estructura universitaria sobre la base de un sistema de valores, una forma de práctica profesional y lineamientos que deben seguir las universidades (Rodriguez, 2007). En Perú, no se ha dado prioridad política al fenómeno de la retención - abandono universitario, puesto que la PU está centrada en garantizar las condiciones básicas de calidad para que las universidades puedan operar brindando un servicio óptimo, que luego les permita acreditarse (Sunedu, 2022). La PU en el Perú garantiza condiciones elementales de calidad, pero no se da prioridad a otros aspectos como la retención - abandono, la internacionalización, entre otros aspectos. El motivo principal por el que se priorizan las condiciones elementales de calidad es que sigue una etapa inicial en la consolidación de lo básico. Al pasar esta fase, se podrán ver otras necesidades, como la permanencia, deserción, internacionalización universitaria, entre otros. El objetivo de este estudio es conocer cómo se desarrolla la producción investigativa sobre retención-abandono universitario en el Perú entre el 2012 y el 2021, a fin de reflexionar sobre una PU que favorezca la retención y evite el abandono universitario.

2. Metodología

Tipo de estudio

El tipo de estudio es bibliométrico y de revisión sistemática. El diseño es descriptivo transversal. Se tomaron en cuenta diversas referencias de Latinoamérica relacionadas con el tema (Herbas Torrico et al, 2021; Reyes y Meneses, 2020).

Muestra y delimitación de la búsqueda

Se consideraron los siguientes parámetros de búsqueda de información en *Scopus* y *Web of Science* (ver tabla 1).



Tabla 1. Datos para la delimitación de búsqueda

N.º	Aspectos	Delimitación
1	Año	2012 – 2021
2	Tópico	Retention dropout university
3	Tipo de publicación	Artículos científicos
4	Palabras claves	Retention, Dropout, Desertion, Academic persistence, Higher Education, University, Higher Education Institutions, College, Professional School
5	Idioma	Todos
6	Operadores booleanos	And & Or
7	Afiliación	Peruana

3. Resultados y discusión

Se realizó una búsqueda de todos los artículos de investigación sobre retención - abandono universitario en el Perú, en las bases de datos Scopus y Web of Science. Se encontraron 34 documentos. De estos, se eliminaron 7 artículos repetidos. Además, no se consideraron otros 10 trabajos, puesto que se encontraron artículos vinculados a retención química, entre otros temas diferentes. Finalmente, para el análisis, se trabajó con 17 artículos, los cuales se incluyen en el siguiente enlace: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7242830>

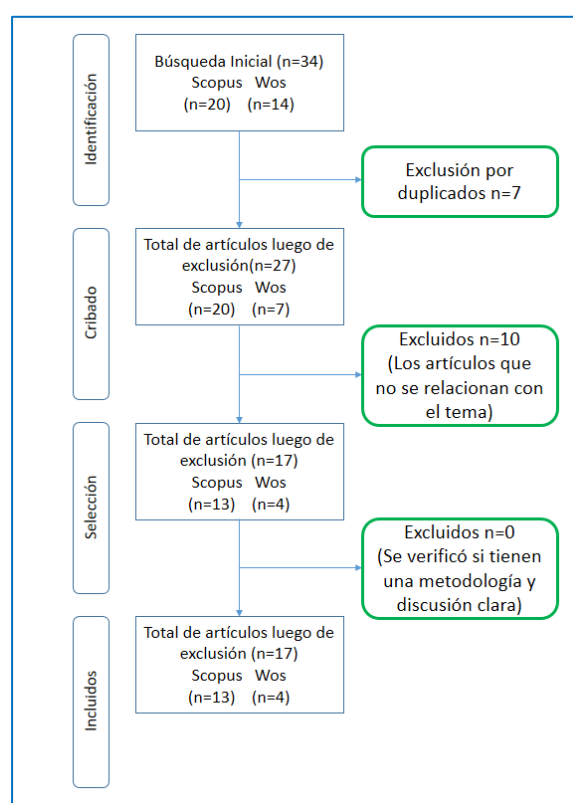
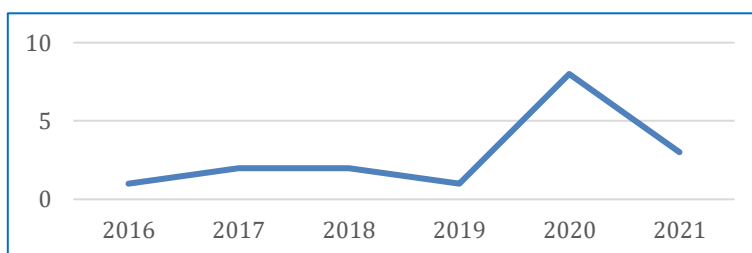


Figura 1. Procedimiento para la selección de artículos



Se evidenció que las publicaciones sobre el tema iniciaron en el 2016. Desde ese año, la cantidad de artículos aumentó (ver figura 2). Cabe mencionar que se observa poca producción intelectual publicada en *Scopus* y *WOS* por parte de investigadores peruanos, puesto que, en el último quinquenio, aumentó el interés por publicar en revistas indexadas de gran impacto internacional. Incluso, varias universidades plantearon incentivos económicos por esta acción. Además, desde la Superintendencia Nacional de Educación Superior (2022), se planteó como uno de los requisitos mínimos de calidad tener docentes investigadores que publiquen en revistas de alto impacto. Como se mencionó, son 17 los artículos seleccionados sobre el tema en el decenio de estudio. Se observa, además, que la cantidad de artículos sobre el tema es muy baja en comparación con Brasil y Chile (Munizaga et al, 2019). En Perú hace falta una PU que estimule la investigación de esta problemática con el fin de buscar alternativas de solución.

Figura 2. Cantidad de publicaciones sobre retención-abandono en el Perú por año



En los 17 artículos seleccionados, se encontró que la metodología de investigación más usada fue la cuantitativa (ver tabla 2). Esto se explica por la tendencia de los investigadores peruanos a preferir dicha metodología, frente a las de tipo cualitativa y mixta (Sunedu, 2022).

Tabla 2. Metodología usada en la investigación

Metodología	Cantidad de artículos	Porcentaje
Cuantitativa	14	82%
Mixta	2	12%
Cualitativa	1	6%

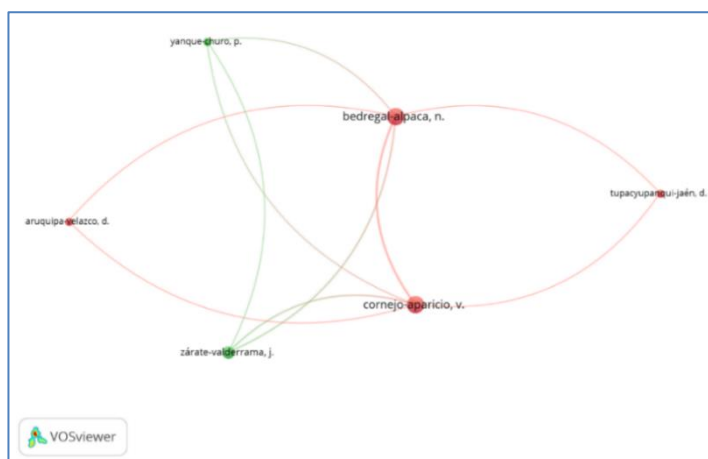
Con respecto a las universidades que más publicaron sobre el tema, se encuentran la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. Ello puede deberse a la disposición de dichas universidades por conocer a profundidad este fenómeno.

En relación a las palabras claves más usadas, se resalta la tendencia al uso de las palabras *academic performance*, *desertion*, *psychology*, que están muy relacionadas. De esta manera, se evidencia una tendencia por el estudio prioritario de la deserción más que la retención, desde el desempeño académico del estudiante y desde el enfoque psicológico.



Con respecto a las redes de coautoría, se evidencia que tanto Bedregal-Alpaca como Cornejo-Aparicio han creado una red, de tal forma que tienen la tendencia a publicar sobre retención-abandono con cuatro investigadores más (ver figura 3).

Figura 3. Redes de coautoría



Luego de la revisión de los artículos, se encontró que siete de ellos plantearon sugerencias para la política educativa desde el Estado y desde la misma universidad. Además, se refieren a la necesidad de priorizar el estudio y detección de la deserción, la importancia de la adaptación en los primeros años de estudio, la necesidad de apoyo financiero para poblaciones vulnerables. Asimismo, sostienen que es una necesidad urgente analizar la salud mental de los universitarios y aplicar todo lo aprendido sobre retención - abandono, tomando en cuenta los estudios realizados.

A partir de la revisión de los artículos, se puede deducir aspectos esenciales para desarrollar una PU que promueva la retención y evite el abandono universitario. En primer lugar, la mayoría de artículos plantea que un punto crítico para evitar la deserción es el primer año (Pérez et al, 2020; Medina Sparrow et al., 2018). Por tanto, es necesario que la PU se concentre en priorizar condiciones para la adaptación universitaria y el acercamiento inmediato de todos los servicios universitarios a los estudiantes en el primer año.

En segundo lugar, no hay investigaciones con poblaciones nacionales. El interés por investigar la retención - deserción es solo de algunas universidades, pero no es una acción constante en el país. Por tanto, es necesario que la PU promueva un observatorio sobre la continuidad universitaria, que reporte indicadores en tiempo real de todas las universidades y se plantee como línea de investigación este tema, junto al éxito estudiantil universitario.

En tercer lugar, no se evidencia el desarrollo de programas (de orientación, becas, adaptación, entre otros) que se hayan sistematizado para promover la retención. Por ello, es necesario que la PU incentive de diversas formas programas y servicios para promover la retención. Además, cada universidad debe elaborar un plan de acción sobre el tema y estos se deben reportar al Ministerio de Educación. Además, la PU debe priorizar el acceso, la continuidad y el egreso de los alumnos hasta que alcancen la empleabilidad. Es decir, la exigencia de la calidad del servicio debe ser transversal. En ese sentido, la política de continuidad que promueva la permanencia y evite la deserción debe contar con los siguientes criterios planteados (ver tabla 3):



Tabla 3. Criterios de una política universitaria que promueva la retención y evite el abandono

Criterio	Descripción
Objetivo	Promover la retención y evitar el abandono en las universidades peruanas
Dirigido	Universidades públicas y privadas peruanas
Área encargada desde el Ministerio de Educación	Superintendencia Nacional de Educación Superior
Financiación	Desde el Ministerio de Educación, se debe plantear un fondo para promover investigaciones, programas de acompañamiento y apoyo, eventos que permitan buscar soluciones, reporte de indicadores de cada universidad del país desde un observatorio.
Objetivos por universidad	Cada una universidad peruana, dentro de su plan estratégico institucional quinquenal, debe establecer estrategias para promover la retención y evitar el abandono, con estrategias claras que se reporten al Ministerio de Educación.
Frecuencia de reporte	Las universidades deben reportar al Ministerio de Educación, de forma semestral, indicadores de permanencia, deserción por carrera profesional y, de manera global, de toda la universidad.
Política de acceso abierto	La información debe ser de libre acceso para tomar decisiones y promover investigaciones.

Fuente: elaboración propia

4. Conclusiones y contribución

Son pocos los estudios sobre retención - abandono universitario en el Perú. En ese sentido, es necesario promover la investigación de esta problemática, para conocer a profundidad este fenómeno e inmediatamente proponer estrategias de solución. En segundo lugar, las pocas investigaciones son, en su mayoría, cuantitativos, que abarcan solo facultades de estudio, pero no a todos los estudiantes de una universidad. Por ello, es necesario contar con información nacional, e indicadores en tiempo real para tomar decisiones en la universidad y desde el Ministerio de Educación. En tercer lugar, no existe una política universitaria que apunte a la retención estudiantil. Es necesario que la política universitaria incluya objetivos nacionales y por universidad. Además, se debe priorizar la adaptación universitaria, promover investigaciones teóricas y aplicativas, e instituir un observatorio nacional de la retención. Del mismo modo, es necesario promover incentivos y programas en las universidades para velar por la continuidad de los estudiantes.

Referencias

Bedregal-Alpaca, N., Cornejo-Aparicio, V., Zárate-Valderrama, J., & Yanque-Churo, P. (2020). Classification models for determining types of academic risk and predicting dropout in university students. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(1), 266-272.

Bedregal-Alpaca, N., Aruquipa-Velazco, D., & Cornejo-Aparicio, V. (2020). Técnicas de data mining para extraer perfiles comportamiento académico y predecir la deserción universitaria. *Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, (E27), 592-604.

Bedregal-Alpaca, N., Tupacyupanqui-Jaén, D., & 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.

Carranza, R. F. E., & Bermúdez-Jaimes, M. E. (2017). Psychometric analysis of Garcia and Musitu's AF5 self-concept scale on college students in Tarapoto (Perú). *Interdisciplinaria*, 34, 459-472.

Carvajal-Tapia, Aarón & Eduardo Carvajal-Rodríguez (2019). Producción científica en ciencias de la salud en los países de América Latina, 2006-2015: análisis a partir de Scielo. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Vol. 42, no. 1, 15-21.



Colliaux, R. (2020). Elected representatives: The challenges of pursuing higher education among the Matsigenka (Peruvian Amazon). *Sociologie du Travail*, 62(3).

Cueva, M. A. L., & Terrones, S. A. C. (2020). Impact of virtual classes on the university students in the context of COVID-19 quarantine: The case of the PUCP. *Propósitos Y Representaciones*, 15-15.

Fernández-Chinguel, J. E., & Díaz-Vélez, C. (2016). Associated factors with Medical students dropout in Peruvian university. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(1).

García, L. (2019). Assessing the impact of a student loan program on time-to-degree: The case of a program in Peru. *International Education Journal-Comparative Perspectives*.

Gonzales Lopez, E., & Evaristo Chiyong, I. (2021). Academic Achievement and Dropout of University Students from a Course in Both an Online and Face-to-Face Modality. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 189-202.

Herbas Torrico, B., Cabero Villazón, R., & Titichoca-Santana, A. (2021). Revisión sistemática de investigaciones cuantitativas en español presentadas en CLABES en el periodo 2011-2019. *Congresos CLABES*.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3436>

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

Limaymanta, Cesar H., Zulueta-Rafael, Hilda, Restrepo-Arango, Cristina, & Álvarez-Muñoz, Patricio. (2020). Análisis bibliométrico y cuantitativo de la producción científica de Perú y Ecuador desde Web of Science (2009-2018). *Información, cultura y sociedad*, (43), 31-52. <https://dx.doi.org/10.34096/ics.i43.7926>

Medina Sparrow, C., Watanabe Watanabe, R., & Angulo Jiménez, C. (2018). Influence of the professional vocation on the academic performance of students of Veterinary Medicine and Zootechnics in a private university of Lima, Peru. *Revista de Investigaciones Veterinarias del Perú (RIVEP)*, 29(4), 1073-1086.

Ministerio de Educación del Perú (2021). Tasa de deserción universitaria se redujo 11.5%.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/552273-tasa-de-desercion-en-educacion-universitaria-se-redujo-a-11-5>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas. Bogotá: MEN.

Moreno-Quispe, L. A., & Pantoja-Tirado, L. (2021). Características sociodemográficas, económicas y de salud de los beneficiarios de los Servicios Educativos Complementarios Básicos. *Educación Médica Superior*, 35(4).

Mortier, P., Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., & Bruffaerts, R. (2018). Suicidal thoughts and behaviors among college students and same-aged peers: results from the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(3), 279-288.

Munizaga, F., Cifuentes, M., & Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la educación superior universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>

Pérez, A. B. D., Quispe, F. M. P., Aguilar, O. A. G., & Cortez, L. C. C. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 244-258.

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>

Ramos-Sandoval, R., & Ramos-Díaz, J. (2020). Barriers and supports in engineering career development: An exploration of first-year students. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems*.

Rodríguez, Juan (2007). La política universitaria en el Perú. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología.

Sánchez-Hernández, G., Barboza-Palomino, M., & Castilla-Cabello, H. (2017). Analysis of student dropout and factors associated with student permanence in a Peruvian university. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 169-191.

Superintendencia Nacional de Educación Superior (2022). III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú.

Viera Castillo, D. O., Flores Loredó, M. A., & Pachari-Vera, E. (2020). Factors of student desertion: an exploratory study from Peru. *Interciencia*, 45(12), 586-591.

Zárate-Valderrama, J., Bedregal-Alpaca, N., & Cornejo-Aparicio, V. (2021). Modelos de clasificación para reconocer patrones de deserción en estudiantes universitarios. *Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería*, 29(1), 1

2022



SISTEMA USO DE TIEMPO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE: "MONITOREO DEL USO DEL TIEMPO EN LA VIDA ACADÉMICA PARA LA PERMANENCIA"

Alexander Cayuqueo, Universidad de Chile, angelcayuqueo@uchile.cl

Gislaine Morales C., Universidad de Chile, gmoralesc@uchile.cl

Ann Fleet G., Universidad de Chile, annfleet@uchile.cl

Resumen.

La Universidad de Chile (Uch) avanzó en la creación de herramientas para levantar y conocer los diversos perfiles estudiantiles que ingresan a alguna carrera o programa de pregrado, y con ello promover políticas y estrategias que incidan favorablemente en su bienestar integral, salud mental y calidad de vida, para facilitar el acceso, permanencia y egreso oportuno.

La Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (DIRBDE) aborda el escenario descrito a través de su Sistema de Uso de Tiempo –SUTUCH⁷¹, alertando situaciones que afectan las trayectorias académicas, con el objetivo de promover la reflexión autónoma de la comunidad estudiantil respecto a la gestión de su tiempo, y además generar mecanismos de acompañamiento institucional.

SUTUCH fue construido en base a lineamientos teóricos otorgados por la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT), que caracteriza el uso de tiempo de la población a partir de las distintas dimensiones de la vida cotidiana. El sistema utiliza las categorías definidas por esta encuesta como base para el desarrollo de su arquitectura.

A partir de esta línea teórica se desarrolla el diseño y metodología de SUTUCH, que considera, por una parte, la medición del impacto de variables y la definición de cuatro categorías de uso de tiempo que van desde un “Uso de tiempo adecuado” hasta una “Sobrecarga de riesgo para el bienestar y desempeño académico”.

Dentro de los principales resultados arrojados por SUTUCH este 2022 se encuentran:

La mitad de la comunidad estudiantil de pregrado de la Universidad de Chile cuenta con un uso de tiempo adecuado, sin embargo, 2.094 jóvenes (14,2%) registran una sobrecarga alta o de riesgo para su bienestar y desempeño académico.

Se identifica que los tiempos de traslado desde la residencia hasta el lugar de estudios y viceversa son los factores que tienen un mayor porcentaje de incidencia en el modelo.

En un segundo nivel de incidencia está: la realización de actividades extracurriculares; carencias de tipo material; la presencia de alguna situación de discapacidad o enfermedad del estudiante; y el hecho de estar trabajando durante la semana.

⁷¹ www.usodetiempo.uchile.cl



SUTUCH no sólo se elabora como un sistema que permite generar alertas tempranas en estudiantes con un uso de tiempo riesgoso, sino que además se proyecta como una herramienta de información que opere de forma integrada con otras vías de acompañamiento institucional para contribuir en futuros estudios sobre retención o deserción estudiantil en la Universidad de Chile.

Palabras Clave: Uso de Tiempo, Sobrecarga No Académica, Trayectoria Académica, Alerta Temprana, Modelos de Acompañamiento.

1. Introducción

Los acontecimientos nacionales e internacionales vivenciados durante los últimos años, tales como movimientos sociales en Chile y la crisis sanitaria del COVID 19, incidieron sustantivamente en todas las dimensiones del quehacer universitario. En consecuencia, la gestión institucional se vio impactada y desafiada a desarrollar nuevas políticas y estrategias que contribuyeran a la formación integral y al éxito en la trayectoria académica en la Universidad de Chile (Uch).

Es así como a través de su Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (DIRBDE) se incorporan herramientas y sistemas de apoyo más eficientes, flexibles, sostenibles y con enfoque de derechos, transformándose en un aporte significativo para los logros en el aprendizaje. Para ello ha sido clave la consolidación del Formulario de Caracterización Estudiantil (FOCES)⁷², plataforma que permite recoger información socioeconómica, socioeducativa, sociodemográfica y sociocultural desde el año 2018.

Gracias a los datos recopilados, la DIRBDE no sólo logró identificar los diversos perfiles estudiantiles asociados a la matrícula de pregrado, sino que también levantó su Sistema de Uso de Tiempo (SUTUCH), capaz de alertar factores de índole no académicos que afectan la calidad de vida estudiantil y, posiblemente, su desempeño y permanencia en la institución.

Por tanto, el reconocimiento de la diversidad de la comunidad estudiantil y los mecanismos para apoyar su inserción y permanencia en la educación superior, avanza desde la utilización de características o cualidades vinculadas a factores de desempeño académico, hacia el reconocimiento de otras dimensiones significativas propias de sus subjetividades. La diversidad del estudiantado, entonces, dice relación con las diferencias en cuanto a una pluralidad de “marcadores” como raza, etnia, cultura, género, orientación sexual, discapacidad, edad, religión y espiritualidad, idioma, responsabilidades familiares, situación migratoria, situación socioeconómica, punto de vista, persuasión política, preparación académica, e identidad regional y nacional (CINDA, 2019).

2. Objetivos de SUTUCH

El sistema busca contribuir a la reflexión autónoma de cada estudiante respecto de su organización cotidiana, para una toma de decisiones más informada y realista respecto de su trayectoria académica, tomando en cuenta el tiempo destinado a actividades de carácter no académicas.

⁷² www.foces.uchile.cl



También se espera aportar al desarrollo y ajuste de modelos de intervención y acompañamiento que pongan énfasis en los grupos de jóvenes que registran un uso de tiempo no académico intensivo y no ajustable, mediante el levantamiento de alertas tempranas que permitan desarrollar acciones focalizadas que aseguren flexibilidad curricular, generación de programas de apoyo integral, y estrategias de vinculación con redes internas y externas.

3. Desarrollo del modelo de datos de SUTUCH

Dentro del marco teórico utilizado para el levantamiento de SUTUCH se encuentra la Encuesta Nacional Sobre Uso de Tiempo (ENUT) desarrollada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) de Chile. En ella se caracterizó el uso de tiempo de la población mayor de 12 años residente del territorio nacional urbano, y se analizaron las diferencias asociadas a actividades laborales remuneradas, el cuidado personal, los estudios, el ocio y la vida social. Dentro de los resultados obtenidos se plantea la idea de que las actividades de trabajo no remunerado en las personas ocupadas disminuyen el tiempo que disponen para realizar otras, especialmente las relacionadas al ocio y la vida social, y cómo este fenómeno afecta la capacidad de disponer del propio tiempo libre, lo cual está relacionado directamente a la percepción de satisfacción con la vida (INE, 2018). En el mismo documento se cita a Feres (2009), quien plantea que la escasez de tiempo de libre disposición reproduce la pobreza y aumenta la vulnerabilidad de las personas, lo cual nace desde la consideración de que el bienestar no sólo depende del ingreso de las personas, sino que también de la capacidad que tengan para disponer de su propio tiempo.

En esta línea, y en lo referido al “bienestar”, la OCDE (2014) lo define como un concepto multidimensional que cubre aspectos tangibles e intangibles, que van desde el compromiso cívico, a la vivienda, del ingreso familiar al balance vida-trabajo, y de las competencias y habilidades a la salud. Más adelante se plantea que “el tiempo es uno de los factores intangibles, y la libertad y las oportunidades de un individuo para asignar su tiempo a las actividades que él o ella valora son esenciales para su bienestar y el desarrollo de sus capacidades” (Robeyns, 2003; citado en Benvenin, Rivera y Tromben, 2016: 122).

Guiada por el modelo utilizado por la ENUT, la construcción metodológica de SUTUCH considera cuatro tipos de tiempo:

Necesario: Relacionado con actividades ineludibles y rutinarias de cuidado personal, tales como la alimentación, el sueño, salud e higiene.

Contratado: Se vincula con actividades de empleo remunerado y estudios, incluyendo los tiempos de traslado y espera.

Comprometido: Dice relación con actividades personales como el trabajo doméstico, las actividades de cuidado a terceras personas, y otras no remuneradas.

Tiempo libre: Alude al desarrollo de actividades de ocio y vida social.

Con respecto a su arquitectura, SUTUCH establece una cantidad de horas base para cada tipo de tiempo: 10 para el desarrollo de actividades consideradas dentro del tiempo “Necesario” (8 de sueño y 2 para alimentación, higiene y cuidado personal); 8 para el “Contratado” (6 de estudio presencial y 2 de estudio personal en base a la carga curricular promedio observada); y 2 de “Tiempo libre” (siguiendo el modelo teórico de la ENUT). De esta forma se configura una base utilizada de 20 horas



y 4 disponibles para realizar actividades enmarcadas en la categoría de tiempo “Comprometido”, u otro tipo de actividades contratadas, como en el caso de los estudiantes trabajadores(as).

Además de las horas base mencionadas, hay otras que se adicionan a partir de factores socioeducativos vinculados a los perfiles prioritarios, roles y condiciones intrínsecas, y que implican, por ende, considerar un mayor uso de tiempo. Dentro de estos factores destacan el tiempo de traslado, pater/maternidad, situación de embarazo, situación de discapacidad, entre otras.

Cada una de las variables de uso de tiempo tiene asociada una cantidad de horas específicas que, junto a las horas base, definen el tiempo total diario, configurándose las siguientes categorías:

Uso de tiempo adecuado: Se alcanzan a cumplir las actividades dentro de las 24 horas del día.

Sobrecarga moderada: Las actividades declaradas superan hasta en 4 horas las 24 horas del día.

Sobrecarga alta: Las actividades declaradas superan entre 4 y 7 horas las 24 horas del día.

Sobrecarga de riesgo: Las actividades declaradas superan en más de 7 horas las 24 horas del día.

En lo referido a las características técnicas, SUTUCH se nutre de la información autorreportada anualmente por la comunidad estudiantil de pregrado en el Formulario de Caracterización Estudiantil (FOCES), considerando este 2022 un universo de 29.316 estudiantes (88,9% de la matrícula) quienes reportan, por ejemplo, contar con integrantes en el grupo familiar con alguna enfermedad catastrófica o en situación de discapacidad; carecer de un espacio adecuado para el estudio, computador propio o conexión a internet en el domicilio; extensos tiempos de traslado desde y hasta el lugar de estudios; el desarrollo a actividades extracurriculares, entre otras variables.

Estos distintos elementos que caracterizan a los(as) alumnos(as) se podrían constituir como variables explicativas que permitan abordar el problema de deserción y retención de una manera más integral y articulada, generando planes de acciones fundamentados y coherentes a la realidad estudiantil diagnosticada. El análisis de factores de riesgo, por tanto, debe permitir articular las variables vinculadas al Contexto, la Integración Académica y la Integración Social (Fleet, 2020).

Considerando lo anterior, SUTUCH se podría configurar como una valiosa fuente de información que permitiría complementar estudios relacionados a la deserción estudiantil, ya que incorpora información sobre diversos ámbitos de la vida personal de la comunidad estudiantil, información que no ha sido recopilada en estudios previos sobre deserción dentro de la Universidad de Chile. En este sentido, se evidencia la potencialidad del sistema para desarrollar alertas tempranas que en conjunto a otras permitan identificar con mayor precisión posibles casos de abandono universitario.

4. Resultados obtenidos

Tabla 1: Total de estudiantes según uso de tiempo

Categoría de Uso de Tiempo	N° estudiantes	% respecto al total	%Mujeres	%Hombres
Uso de tiempo adecuado	14.647	50,0	46,2%	54,6%
Sobrecarga moderada	12.729	43,5	46,3%	40,0%
Sobrecarga alta	1.405	4,8	5,6%	3,8%

2022



Sobrecarga de riesgo	508	1,7	1,9%	1,6%
Total	29.289	100	100	100

Como se observa en la tabla anterior, la mitad de los estudiantes declara contar con un uso de tiempo adecuado. De la mitad restante, un 14,2% (2.094 estudiantes) reporta una sobrecarga alta o de riesgo para su bienestar y desempeño académico, debido a que este grupo de estudiantes necesitaría como mínimo 28 horas para realizar todas las actividades declaradas.

Además es posible observar una brecha por sexo a nivel general, que está presente en cada una de las categorías y también en cada una de las unidades académicas, que es consistente con la información que reporta ENUT respecto de las diferencias de uso de tiempo asociadas principalmente a una mayor cantidad de labores de trabajo no remunerado por parte de las mujeres (INE,2016).

Tabla 2: Uso de tiempo según año de avance académico

Categoría de Uso de Tiempo	Estudiantes 1° año	2° y 3°	3° y 4°	5° año y posteriores
Uso de tiempo adecuado	55,9%	51%	47,4%	45,0%
Sobrecarga moderada	39,1%	43,7%	45,2%	44,9%
Sobrecarga alta	3,5%	4,3%	5,5%	6,4%
Sobrecarga de riesgo	1,6%	0,8%	1,9%	3,7%
Total	100	100	100	100

Por otra parte también existe una diferencia de uso de tiempo entre estudiantes nuevos y de cursos superiores, ya que el porcentaje de jóvenes con uso de tiempo adecuado disminuye progresivamente desde el primer año hasta los últimos años de estudio (de un 56% en primer año a un 45% después del quinto año), y aumenta progresivamente el porcentaje de estudiantes con algún grado de sobrecarga, lo cual se asocia a un aumento de responsabilidades vinculado a la trayectoria de vida de los estudiantes.

Tabla 3: Principales variables de uso de tiempo

Variable	Nº casos	% de incidencia en el modelo
Tiempo De Traslado A La Unidad Académica - 61 A 90 Minutos	8.828	19,7%
Tiempo De Traslado A La Unidad Académica - 31 A 60 Minutos	10.470	15,6%
Tiempo Dedicado A Actividades Extra Curriculares	18.344	12,7%
Tiempo De Traslado A La Unidad Académica - 91 A 120 Minutos	3.724	11,1%
Tiempo De Traslado A La Unidad Académica - 121 O Más	2.554	9,5%
Discapacidad y/o enfermedad	5.721	5,8%
No contar con espacio adecuado para estudiar	6.350	3,8%
Computador Compartido	7.743	3,7%
Solo Internet Móvil	5.894	3,5%
Estudiante Que Trabaja - Trabaja De 16 A 30 horas semanales	737	3,3%
Tiempo De Traslado A La Unidad Académica - 1 A 30 Minutos	3.735	2,8%
Familia Uniparental	3.610	2,0%
Estudiante Que Trabaja - Trabaja De 31 A 45 horas semanales	263	1,8%
No tener acceso a un computador	1.925	1,7%
Estudiante Que Trabaja - Trabaja De 1 A 15 horas semanales	678	1,5%
Sin Acceso Internet	722	0,5%
Hijo de 3 a 6 Años	171	0,3%
Hijo hasta 2 Años	90	0,2%

2022



Variable	Nº casos	% de incidencia en el modelo
Hijo de 7 a 12 Años	94	0,1%
Estudiante cuidador (Situación de discapacidad en grupo familiar)	79	0,1%
Hacinamiento	48	0,04%
Maternidad Futura	15	0,03%
Violencia Intrafamiliar	32	0,03%
Hijo de 12 A 18 Años	37	0,03%
Paternidad Futura	7	0,004%
Total	-	100%

Con respecto a las variables que aportan un mayor uso de tiempo se debe señalar que los “Tiempos de traslado hacia la unidad académica” a nivel agregado poseen la mayor incidencia⁷³ en el modelo, tanto en cantidad de casos (29.311) como en el número total de horas (58,8% de las horas totales). Lo anterior da cuenta de una situación que afecta transversalmente a las y los estudiantes.

Ahora bien, con respecto a lo expuesto en la Tabla 3, se destacan en un segundo nivel de importancia las siguientes variables con mayor porcentaje de incidencia:

La realización de actividades extracurriculares (12,7%).

Carencias o limitaciones de tipo material, incluyendo: no contar con un espacio adecuado para estudiar, no tener acceso a un computador o sólo contar con un computador compartido, tener acceso solamente a internet móvil (12,8% incluyendo estos cuatros factores).

La presencia de alguna situación de discapacidad y/o enfermedad crónica del estudiante (5,8%).

Contar con un trabajo remunerado durante la semana (6,6% incluyendo las tres categorías presentes en la tabla).

Existen otros factores que tienen baja incidencia en el modelo, debido a la escasa cantidad de casos reportados, tales como; ser padre o madre, realizar labores de cuidado y condiciones de hacinamiento y violencia intrafamiliar. A pesar de esta baja incidencia son casos que deben ser considerados con el objetivo de establecer un seguimiento en los casos de mayor riesgo.

A nivel más específico, se identificaron las variables con mayor porcentaje de incidencia según cada categoría presente en el modelo. Particularmente las variables asociadas a “sobrecarga alta” y “de riesgo”:

“Sobrecarga alta”

Tiempo de traslado a la unidad académica, de 121 minutos o más (21,1%).

Estudiante que trabaja, de 16 a 30 horas semanales (21%).

Tiempo dedicado a actividades extracurriculares (8%).

Discapacidad y/o enfermedad (7,8%).

“Sobrecarga de riesgo”

Estudiante que trabaja, de 31 a 45 horas semanales (32,7%).

⁷³ El porcentaje de incidencia se obtiene a partir de la ponderación entre la cantidad de casos reportados y las horas asociadas a cada uno de los factores incluidos en el modelo.



Estudiante que trabaja, de 16 a 30 horas semanales (19,6%).

Tiempo de traslado a la unidad académica, de 121 minutos o más (6,9%).

Tiempo de traslado a la unidad académica, de 91 a 120 minutos (6,8%).

Como se evidencia en estas categorías, los tiempos de traslado mayores a 90 minutos y extensas jornadas laborales son las principales variables que contribuyen a un mayor uso de tiempo. Y por esta razón, se establecen como factores relevantes para la construcción de alertas tempranas.

5. Conclusiones y contribuciones

En base a la información general revelada por SUTUCH, se identifica que una parte importante de la comunidad estudiantil reporta algún tipo de sobrecarga no académica, lo que implica una tensión constante en relación al tiempo disponible para realizar diversas actividades cotidianas, afectando su bienestar y desempeño. En este sentido, saber en qué medida la comunidad estudiantil dispone de su propio tiempo, así como también qué situaciones conllevan a altos niveles de sobrecarga, son claves a la hora de detectar desajustes en su rendimiento y colaborar con el éxito de sus trayectorias formativas.

El desarrollo de esta herramienta permite retroalimentar a los(as) estudiantes mediante el uso de un aplicativo web que posibilita el acceso a su propia información de uso de tiempo. Además, la información recopilada permite a las distintas unidades académicas y de acompañamiento desarrollar estrategias de seguimiento y monitoreo, en base a alertas tempranas que, junto a otras, contribuyan a identificar a estudiantes con mayor potencialidad de abandono universitario.

Se espera que la herramienta presentada junto al modelamiento de datos sea de utilidad para otras instituciones educacionales y equipos de profesionales que trabajan en el desarrollo de sistemas de apoyo integrales, a través de la incorporación de otras variables y dimensiones según los diversos contextos de aplicación y objetivos asociados.

Referencias

Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA (2019). Educación Superior Inclusiva. Disponible en <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva.pdf>.

Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (DIRBDE) de la Universidad de Chile. (2020). FOCES 2020: Caracterización de la matrícula de pregrado. (2020). [www.uchile.cl/dirbde](http://gestiondbd.uchile.cl/menus/docs/FOCES_2020_final.pdf). Recuperado 7 de septiembre de 2022, de http://gestiondbd.uchile.cl/menus/docs/FOCES_2020_final.pdf.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2016). Documento de Principales Resultados ENUT 2015. www.ine.cl. Recuperado 7 de septiembre de 2022, de https://www.ine.cl/docs/default-source/uso-del-tiempo-tiempo-libre/publicaciones-y-anuarios/publicaciones/documento_resultados_enut.pdf?sfvrsn=cf66dad0_7.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). La Dimensión Personal del Tiempo ENUT 2015. www.ine.cl. Recuperado 7 de septiembre de 2022, de https://www.ine.cl/docs/default-source/uso-del-tiempo-tiempo-libre/publicaciones-y-anuarios/publicaciones/dimension-personal-del-tiempo-enut2015.pdf?sfvrsn=e181cddc_6.

Feres, Juan Carlos. (2009). Pobreza y Uso del Tiempo. Curso Internacional. “Redistribución del Tiempo, un indicador de igualdad”. CEPAL, 2008.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). Satisfacción con el Tiempo Libre. www.ine.cl. Recuperado 7 de septiembre de 2022, de https://www.ine.cl/docs/default-source/uso-del-tiempo-tiempo-libre/publicaciones-y-anuarios/publicaciones/enfoque-tiempo-libre-2017.pdf?sfvrsn=f7aa04af_6.

2022



Fleet, A. (2020). FOCES. Herramienta de caracterización socioeducativa e implementación de soportes estudiantiles. Congresos CLABES, 234-245. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2689>.

Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (DIRBDE) de la Universidad de Chile. (2022). Memoria 2018-2021. (2022). www.uchile.cl/dirbde. Recuperado 7 de septiembre de 2022, de <https://web.uchile.cl/archivos/DBE/Memoria2018-2021/>.

2022



TERCEIRIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E AS ESCOLHAS DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA: REFLETINDO SOBRE O IMPACTO NA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

*Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp),
carlos.dias@unifesp.br*

Resumo.

Debater sobre o fenômeno da terceirização na assistência estudantil e refletir sobre os possíveis impactos dela na permanência estudantil. As universidades federais têm buscado soluções para atender as demandas dos estudantes e uma que parece estar sendo explorada é a terceirização. No Brasil o fenômeno da terceirização vem sendo estudado desde a década de 1990, com poucos estudos sobre a terceirização no serviço público que até 2017 era restrita às atividades meio (Druck et al, 2015). Trata-se de um estudo exploratório (Triviños, 1987), a partir de reflexões no campo de estudos sobre o ensino superior (Neves et. al., 2018). Os dados foram coletados no website das pró-reitorias responsáveis pela gestão da assistência estudantil de 3 universidades federais mineiras: São João Del-Rei (UFSJ), Alfenas (Unifal-MG) e Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Embora os modelos de contratação analisados sejam diferentes em seu aspecto legal e os recursos das terceirizações não sejam necessariamente provenientes da assistência estudantil, a opção por essa modalidade de prestação de serviço pode trazer significativos impactos no entendimento que se tem por assistência estudantil. A terceirização não nos parece ser o melhor caminho para a efetivação da assistência estudantil, contudo não sabemos os seus impactos na permanência dos estudantes e os seus efeitos na precarização do trabalho. No contexto de corte de orçamentos e de uma conjuntura neoliberal de redução do estado desde 2016 (Braga & Dal Prá, 2021), os gestores da assistência estudantil parecem estar de mãos atadas entre a cruz e a espada.

Palavras-chave: Permanência Estudantil, Ensino Superior, Assistência Estudantil, Financiamento da Educação, Universidade Pública.

1. Introdução.

A permanência estudantil no ensino superior têm sido cada vez mais estudada no cenário brasileiro nos últimos anos (Toti, 2022; Dias, 2021), verificando-se um aumento de pesquisas especialmente após a expansão do ensino superior brasileiro. No cenário internacional, as pesquisas sobre permanência estudantil são mais antigas, especialmente nos Estados Unidos, em que se desenvolve pesquisas há pelo menos meio século (Tinto, 1997; Pascarella e Terenzini, 2005). Como uma forma de apoiar a permanência dos estudantes, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a investir em serviços de apoio aos estudantes (Altbach, 2009), o que segundo Dias & Sampaio (2020) também se verifica no Brasil e ao redor do mundo junto com a expansão dos sistemas de ensino superior em cada país.

2022



O aumento expressivo no número de estudantes assim como as diferentes trajetórias escolares que, em muitos casos, abriram as portas do ensino superior para estudantes de primeira geração, impôs as IES o desafio de pensar a permanência destes estudantes, seja flexibilizando seus currículos, seja elaborando políticas assistenciais e o desenvolvimento de programas de apoio (Fried & Lewis, 2009). Os serviços de assuntos estudantis ganharam maior relevância com a expansão dos sistemas de ensino, tendo como missão evitar o abandono e as reprovações. Como afirma Calamet (2021) em sua crítica ao modelo de abandono de Tinto (1997), a média de abandono no ensino superior na América Latina a partir dos anos 2000 é da ordem de 50%. Para ele, esse fenômeno inquietante e de repercussões pessoais, institucionais e sociais é motivo de maior preocupação desde o começo do atual século em que os índices de abandono passaram a ser utilizados como indicadores de performance das IES assim como de qualidade da educação.

Para lidar com esse tipo de questão e de apoio a esse novo público estudantil nem sempre familiarizado com as rotinas acadêmicas, esses serviços de assuntos estudantis se deparam com a necessidade de qualificar seus profissionais, seja no contexto internacional (Fried & Lewis, 2009), seja no contexto nacional (Toti, 2022; Dias, 2021).

Bardagi & Hutz (2005) já mencionavam a importância do desenvolvimento desses serviços no cenário brasileiro mesmo antes da expansão ocorrida nas duas últimas décadas. No Brasil, algumas IES já contavam com serviços de apoio aos estudantes desde a década de 1970 (Dias, 2021), contudo a disseminação desse tipo de suporte se deu nas duas últimas décadas com a expansão do ensino superior (Dias & Sampaio, 2020). No caso do sistema federal de ensino, parte desses serviços estão atrelados às políticas de assistência estudantil, fortemente ampliadas a partir de 2007 com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Embora a assistência estudantil date dos anos 1930 (Kowalski, 2012; Imperatori, 2017), diversos autores chamam a atenção que foi com PNAES (Decreto nº 7234, 2010) que ela se tornou uma política nacional com financiamento específico (Kowalski, 2012; Crosara *et al*, 2020) passando a dispor de recursos financeiros e humanos (Toti, 2022; Dias, 2021).

A literatura sobre assistência estudantil indica que para garantir a permanência do estudante, acesso e apoio financeiro não são suficientes (Kowalski, 2012; Dutra & Santos, 2017; Crosara *et al*, 2020), podendo o estudante enfrentar dificuldades de estudo, de atenção, de concentração, ansiedade e relacionadas ao ensino e aprendizagem e/ou dificuldades pedagógicas (Pascarella e Terenzini, 2005; Tinto, 1997; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010; Andrade & Teixeira, 2017). Lidar com essas dificuldades de origem material e simbólica são o centro das atividades dos profissionais que atuam em serviços de assuntos estudantis, o que exige deles capacitação e formação continuada, uma vez que a atuação no ensino superior não é objeto da formação inicial destes profissionais (Toti, 2022; Dias, 2021).

Contudo, capacitar e qualificar esses profissionais exige tempo, além de uma política institucional. A escassez de ações formativas na área de assuntos estudantis demanda mais tempo desses profissionais para compreenderem suas demandas de trabalho (Dias, 2021). Para Dias (2021) o campo da assistência estudantil ainda está em consolidação, sendo ainda um espaço de disputas e concepções, influenciado tanto por agentes internos, como gestores, profissionais dos serviços e estudantes como externos, como órgãos de controle e o orçamento público destinado de forma geral as IES e mais especificamente a assistência estudantil. Desde 2016, os valores destinados ao PNAES se encontram estagnados e deteriorados pela inflação (Andifes, 2022) o que tem feito com que as IES

2022



permanentemente ajustem suas políticas assistenciais reduzindo em diversas situações o número de estudantes atendidos. Além disso, desde 2018 a criação de cargos públicos no âmbito federal está suspensa (Decreto nº9262, 2018) com a extinção permanente de alguns cargos (Decreto nº10185, 2019), como os tradutores/intérpretes em línguas de sinais. Neste contexto, as universidades federais têm buscado soluções para atender as demandas dos estudantes e uma que parece estar sendo explorada é a terceirização.

Objetivo.

debater sobre o fenômeno da terceirização na assistência estudantil e tecer reflexões iniciais sobre os possíveis impactos dela na permanência estudantil.

2. Metodologia.

Trata-se de um estudo exploratório (Triviños, 1987), a partir de reflexões no campo de estudos sobre o ensino superior (Neves et. al., 2018). Em pesquisa realizada em junho de 2022 no google scholar e na base de dados da scielo não localizamos trabalhos sobre a terceirização na assistência estudantil, tampouco uma discussão se ela se configura como uma atividade fim ou meio, contudo, em fóruns de discussão entre profissionais que atuam na assistência estudantil, como os encontros do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace), há relatos de que o uso da terceirização já vem acontecendo há algum tempo na assistência estudantil. Para a pesquisa nessas bases de dados foram usados como descritores: “assistência estudantil”, “terceirização”, “ensino superior” e “serviços de apoio aos estudantes”. Para realizar o estudo exploratório e a coleta de dados foram escolhidas três universidades federais mineiras que dispunham, no website das pró-reitorias responsáveis pela gestão da assistência estudantil de contratos com prestadores de serviços: São João Del-Rei (UFSJ), Alfenas (Unifal-MG) e Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM),.

3. Desenvolvimento.

Para Druck et al (2018), a terceirização data do século XVI na França e Inglaterra e hoje é um fenômeno mundial. Para as autoras a terceirização está ligada a ideia de precarização do trabalho, uma vez que visa reduzir os custos do empregador e aumentar seus ganhos, incluindo a redução de direitos. No Brasil o fenômeno da terceirização é velho conhecido, sendo amplamente estudado a partir da década de 1990, com poucos estudos sobre a terceirização no serviço público, iniciada no Brasil em 1967 (Druck et al, 2015). Até 2017 a terceirização era restrita apenas às atividades meio, concepção que foi alterada pela Lei nº 13.429, em março de 2017, julgada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal em 2019 (ADPF 324/STF, 2019). Vale frisar que desde 1998 com a Lei nº 9.637 (1998) o Poder Executivo foi autorizado a subcontratar Organizações Sociais (pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, para atuar nas áreas de ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação do meio ambiente, cultura e saúde) modalidade que foi até recentemente mais explorada pela área da saúde (Druck et al, 2015).

Em pesquisa realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 2016, Druck et al (2015) estudaram os trabalhadores terceirizados nos serviços de limpeza, vigilância e portaria (consideradas atividades-meio). Segundo elas, em 2006 os trabalhadores terceirizados na UFBA representavam

2022



15% do total e em 2015 passaram a representar 27,5% do total, quase o mesmo percentual de docentes (29%). Embora não façam uma crítica ao trabalho prestado por esses trabalhadores, elas destacam o fato da remuneração ser menor em comparação aos servidores efetivos, e em maioria serem pessoas pretas e pardas, o que para eles estigmatiza mais ainda essa população (Druck et al, 2015). Elas ainda chamam a atenção para o fato de que, embora a maioria desses trabalhadores estejam a mais de 3 anos na UFBA, configurando uma relativa estabilidade, essa se dá de forma instável uma vez que as empresas vencedoras dos contratos são frequentemente alteradas.

Estudos desse tipo em universidades federais ainda são pouco conhecidos, especialmente em áreas fins, autorizadas a partir de 2017. No campo da assistência estudantil, considerada por nós como uma área fim das universidades, não localizamos estudos mais abrangentes. Há alguns estudos sobre moradias e restaurantes universitários que relatam a gestão terceirizada desses espaços, contudo, não fazem reflexões sobre o modelo em si.

Pinto (2015) se dedicou a pensar os diferentes modelos de gestão dos restaurantes universitários das três universidades federais do estado de São Paulo e concluiu que a gestão terceirizada dos restaurantes universitários não se mostrou mais eficiente ou econômica do que a gestão própria ou a concessão (Pinto, 2015), tratando-se nesse caso de uma opção das universidades. Porém, ao estudar os programas de permanência estudantil dessas universidades federais paulistas ela também concluiu à época (antes dos vários cortes no orçamento da Educação) a necessidade de mais recursos, uma vez que os recursos destinados a alimentação dos estudantes, já em 2015, eram originários de outras rubricas que não a assistência estudantil (Pinto, 2015).

4. Resultados.

Nos credenciamentos realizados pela UFSJ (UFSJ, 2015 e 2019) há a previsão de contratação de profissionais para a prestação de serviços de psicologia e psiquiatria voltado a estudantes de graduação da modalidade presencial; a dotação orçamentária são recursos próprios. Na Unifal-MG a contratação foi feita por meio de parceria para a realização de atendimentos psicológicos com descontos para servidores, discentes e estagiários da instituição (UNIFAL-MG, 2020); o documento não cita a fonte dos recursos. Na UFVJM a contratação de serviços de intérprete de Libras, teve como público-alvo a comunidade surda da instituição sendo feita por pregão sem citar a fonte dos recursos (UFVJM, 2015).

5. Considerações Parciais.

Ao analisar os editais das três universidades pesquisadas compreendemos que os mesmos são distintos em seus aspectos legais e os recursos financeiros utilizados não são oriundos de rubricas específicas da assistência estudantil. No entanto, mesmo se distinguindo em aspectos legais e não usando recursos do PNAES, compreendemos que essa modalidade de prestação de serviço pode trazer significativos impactos no entendimento que se tem por assistência estudantil.

Além das questões legais e orçamentária, um dos pontos a se observar é a individualização de problemas de saúde mental que muitas vezes tem fatores geradores coletivos, como a própria falta de recursos financeiros para moradia, alimentação, transporte entre outros, assim como questões didáticos-pedagógicas nas relações professor-aluno. Ao se tratar desses problemas na dimensão



individual, por meio da abordagem clínica, como pressupõem os contratos de prestação de serviços, corre-se o risco de transferir para o estudante responsabilidades que são institucionais.

Não localizamos nos sites dessas instituições documentos avaliando a prestação desses serviços, não sendo possível afirmar que esses contratos aumentaram o número de estudantes atendidos, nem que se configuraram como uma melhor gestão financeira dos recursos, tampouco o impacto dessas contratações no enfrentamento ao abandono escolar.

Além disso, esse modelo de contratação indica uma maior rotatividade de profissionais prestadores de serviço ao estudante, o que parece ser um contrassenso em relação ao observado por Dias (2021) e Toti (2022) que mostram que profissionais que atuam nos serviços de assuntos estudantis necessitam de tempo e qualificação. Toti (2022) mostrou que entre os profissionais do apoio pedagógico que atuam na assistência estudantil nas universidades brasileiras o percentual de servidores com título de mestre (49%) e doutor (15%) é maior do que no universo Técnico-Administrativos em Educação (TAE), de nível superior, sendo 36% de mestres e 10% de doutores. Esses dados, aliados aos de Dias (2021) nos levam a compreender que o plano de carreira para servidores Técnico-Administrativos em Educação aumenta a qualidade na prestação de serviços, especialmente na assistência estudantil.

A formação em nível de pós-graduação, identificada por Dias (2021) e Toti (2022) também foi verificada em outros trabalhos, como o de Sousa (2019) em que a autora identificou que do universo de TAEs na UnB, 25,8% têm formação *stricto-sensu* (16,1% em nível de mestrado e 9,7% em nível de doutorado). Para ela, o incentivo financeiro advindo da qualificação é um fator importante por essa procura pela pós-graduação, mas destaca que “o servidor se vê motivado a transformar o conhecimento adquirido em conhecimento prático para o exercício de sua profissão” (Sousa, 2019, p.73). Em outro trabalho com servidores técnico-administrativos de uma instituição federal de ensino superior, Gorski et al. (2015) identificaram que mais de 90% dos servidores que buscaram formação complementar o fizeram numa área de conhecimento com relação direta ao cargo, o que, para além do retorno financeiro para os servidores, possibilita a eles aplicarem esses conhecimentos.

Essa qualificação dos profissionais exige um plano de carreira, políticas institucionais e tempo para que dê resultados. Conforme Dias (2021) e Toti (2022), os profissionais da assistência estudantil não conheciam esse campo de atuação antes da inserção no próprio trabalho e hoje, junto com a formação continuada tem buscado trabalhar numa perspectiva multiprofissional. Essa realidade, que já se mostra desafiadora para servidores estáveis e com o mínimo de estrutura para aprenderem a desempenhar as suas funções, não parece se reproduzir nos modelos de terceirização.

A partir de Dias (2021) e Toti (2022) podemos afirmar que um maior tempo de atuação nos serviços de assuntos estudantis aliado a possibilidade de qualificação contribuem para a qualidade do serviço oferecido, o que diretamente se associa a um melhor trabalho junto aos estudantes no enfrentamento do abandono escolar. Essas características de maior tempo de atuação e qualificação não são identificadas em diferentes experiências de terceirização do serviço público brasileiro que, via de regra, tem como maior objetivo a diminuição de custos (Druck et al, 2015).

Uma das análises que podemos inferir é que a extinção de cargos públicos aliada à impossibilidade de se contratar mais profissionais acaba por sobrecarregar os profissionais que já atuam nos serviços. Esse fato, aliado às demandas estudantis, como interpretação em língua de sinais, apoio psicológico, psiquiátrico, pedagógico entre outros, assim como a redução real dos orçamentos da assistência



estudantil (considerando a inflação) cria o ambiente necessário para que dentro mesmo das IES a terceirização seja reivindicada e até defendida, inicialmente como mecanismo paliativo, mas que tende a se perpetuar ao longo do tempo.

Dias (2021) identificou que o debate nas universidades federais sobre o que é a assistência estudantil ainda está longe de um consenso, sendo um campo em disputa (Bourdieu, 2004). Para ele, “a assistência estudantil, desde as suas primeiras ações nos anos 1930 até os dias de hoje, vem passando por disputas que acompanham as mudanças na sociedade brasileira” (Dias, 2021, p.83). Hoje, ela parece de forma silenciosa começar a acompanhar os caminhos da terceirização dos serviços públicos. A universidade parece estar numa transformação já relatada por Kerr (1982) nos EUA na década de 1960, transformando-se em multiversidade. Se por um lado a universidade tem se tornado mais diversa e plural, ao mesmo tempo tem se transformado numa prestadora de serviços, deixando o estudante de ser um cidadão para ser um consumidor (Kerr, 1982).

As transformações impostas pelo cenário econômico e pelo uso das terceirizações pode ser um novo componente dessa disputa conceitual sobre a assistência estudantil que no fundo pode revelar as transformações pelo entendimento que temos das universidades públicas.

Tinto (2007) observa que os primeiros estudos sobre permanência estudantil focam mais naquilo que os estudantes fazem ou deveriam fazer para permanecer e que em estudos mais recentes se discute o que as IES deveriam fazer para fomentar a permanência de seus estudantes. Nesse olhar para o que as IES deveriam fazer, Dias e Toti (2022) reconhecem que a falta de estudos e avaliações da contribuição dos serviços de assuntos estudantis para a permanência dos estudantes e defendem a adoção de métodos de avaliação da qualidade e impacto das diversas ações, programas e políticas de apoio aos estudantes, como forma de melhorar os serviços e prestar contas à sociedade. Nesse sentido, avaliar essas experiências de terceirização e o impacto delas na permanência estudantil também se faz necessário.

A terceirização não nos parece ser o melhor caminho para a efetivação da assistência estudantil no Brasil, contudo não sabemos os seus impactos na permanência dos estudantes e os seus efeitos na precarização do trabalho. No contexto de corte de orçamentos e de uma conjuntura neoliberal de redução do estado desde 2016 (Braga & Dal Prá, 2021), os gestores da assistência estudantil parecem estar de mãos atadas, precisando recorrer à terceirização para responder a demandas imediatas. Novos estudos sobre a terceirização da assistência estudantil necessitam ser feitos, especialmente no que diz respeito aos seus impactos na permanência estudantil, não considerando a permanência do estudante como um custo a ser reduzido. O caráter exploratório desse trabalho não nos permite tecer afirmações, mas sim jogar luz para um fenômeno que parece estar se ampliando de forma silenciosa podendo assim, estar iniciando um processo de modificação da assistência estudantil, consequentemente, impacto a permanência estudantil.

Referências

Altbach, P.G. & Haddad, G. (2009) Introduction. In: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices. Paris, UNESCO.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes. (2022). Andifes irá continuar trabalhando pelo desbloqueio total do orçamento das universidades. Brasília (DF): ANDIFES, 08 de junho de 2022. Acesso em: 04/07/2022. Recuperado de: <https://www.andifes.org.br/?p=93025>



Andrade, A. M. J. de. & Teixeira, M.A.P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. Avaliação (Campinas) [online]. 2017, vol.22, n.2, pp.512-528. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>.

Bardagi, M. & Hutz, C.S.(2005, novembro). Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante. Psic. Rev. São Paulo, 14(2): 279-301.

Braga, G.P. de O. & Dal Prá, K.R. (2021). Assistência estudantil: delimitações históricas e o novo quadro na conjuntura brasileira. Cadernos Cajuína, V. 6, N. 3, p.5-20. Acesso em: 19/03/2021. Recuperado de: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/489>

Decreto nº 7234. (2010). Institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil e dá outras providências. Casa Civil. Brasília: julho de 2010. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/ato2007-010/2010/decreto/d7234.htm

Decreto nº 9262 de 09 de Janeiro de 2018. (2018). Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal, e veda abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9262.htm

Decreto nº 10185 de 20 de Dezembro de 2019. (2019). Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.185-de-20-de-dezembro-de-2019-234755397>

Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017. (2017). Altera dispositivos da Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm

Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. (1998). Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm

Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF 324/Supremo Tribunal Federal/STF. Terceirização de atividade fim e de atividade meio. Constitucionalidade. (2019). Recuperado de: <https://www.trt6.jus.br/portal/jurisprudencia/temas-e-precedentes/20039#:~:text=tese%3A%20%20e%20%80%9C1.-,%C3%89%20%20%20ADcita%20a%20terceiriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20toda%20e%20qualquer%20atividade%2C%20meio,e%20o%20empregado%20da%20contratada>.

Calamet, F.A. La deficitaria base fáctica de los estudios más influyentes sobre el abandono en la educación superior. X Congreso Latinoamericano sobre el Abandono de la Educación Superior (CLABES), 17, 18 y 19 de noviembre de 2021, Medellín, Colombia: en alianza con el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM). Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3345/4053>

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. & Oliveira, M.F. A assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro. Curitiba (PR): Publishing, p.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). Recuperado de: <http://www.repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1166990>

Dias, C.E.S.B. & Toti, M.C. S. (2022). Serviços de assuntos estudantis, formação continuada e avaliação: do acesso à permanência estudantil. In: 46º Encontro Anual da Anpocs (ST37: Assuntos estudantis na educação superior: um subcampo emergente na Sociologia da Educação), 12 a 19 de outubro, UNICAMP, Campinas, SP. Recuperado de: <https://encontro2022.anpocs.com/>

Dias, C.E.S.B. & 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. S., Sampaio, H. & Polydoro, S. A. J. (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, p.27-60. Recuperado de: <https://pedroejoaeditores.com.br/site/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/>

Druck, G., Sena, J., Pinto, M. M. & Araújo, S. (2018). A terceirização no serviço público: particularidades e implicações. In: IPEA. Terceirização do Trabalho no Brasil: novas e distintas perspectivas para o debate. Brasília (DF), p.113-141. Recuperado de: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8709/1/A%20Terceiriza%C3%A7%C3%A3o.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.

2022



Fried, J. & Lewis, J. (2009). The central role of professional preparation and professional development of student affairs and services staff. In: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices. Paris, UNESCO.

Gorski, A. D. et al. (2015). Análise da participação dos técnico-administrativos em educação nas ações de educação formal e do impacto do treinamento no trabalho. *Revista Pensamento e Realidade*, v.30, n.1, p.90-105. Acesso em: 14/03/2021. Recuperado de: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/download/22553/17118>

Guerreiro-Casanova, D. & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino & Formação*, 1(2), 85-96.

Imperatori, T. K. (2017) A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serv. Soc. Soc.* [online], n.129, p.285-303. ISSN 0101-6628. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109> .

Kerr, C. (1982). Os usos da universidade. Tradução Débora Cândida Dias Soares. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

Kowalski, A. V. (2012). Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

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>

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students: a third decade of research (2.ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

Pinto, F. P. (2015). Políticas de permanência: estudo multicaso das universidades federais do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas e Organizações Públicas da Universidade Federal de São Paulo. Recuperado de: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/47354>

Sousa, J.A. (2019). Desafios e papel do técnico em assuntos educacionais da Universidade de Brasília. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília (DF), 114p.

Tinto, V. (2006-2007). Research and practice of student retention: what next? *J. College student retention*, Vol. 8(1) 1-19.

Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational. Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, vol. 68, No.6, 599-624.

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>

Triviños, A.N.S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas.

Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). (2015). Termo de credenciamento nº 193/2015, que entre si, celebram a UFSJ e a clínica de psicologia fonoaudiologia LTDA. para realizar acompanhamento psiquiátrico aos discentes dos cursos de graduação presencial dos campi de São João Del-Rei da UFSJ. Recuperado de: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proae/TC%20193%202015ClinicaPsicol%20FonoaudLtda.pdf>

Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). (2019). Edital de Credenciamento 001/2019. Recuperado de: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proae/Credenciamentos/Psicologo/EDITAL%20DE%20CREDENCIAMENTO%20001-2019.pdf>

Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). (2020). Edital nº 008/2020. Chamada Pública que estabelece as normas e instruções para celebração de acordos de cooperação entre a Unifal-MG e psicólogos da região. Recuperado de: <https://www.unifal-mg.edu.br/prace/wp-content/uploads/sites/135/2021/04/UNIFAL-MG-Chamada-Publica-Psicologos.pdf>

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). (2020). Pregão Eletrônico Nº 045/2020. contratação de serviços de Tradutor Intérprete de Libras/Português (TILSP), em Nível Superior, a fim de garantir a acessibilidade comunicacional e pedagógica da comunidade surda da UFVJM. Recuperado de: http://www.ufvjm.edu.br/licitacoes/home/cat_view/1291-/1916-/1917-/1950-.html

2022



UJAMAA: FORMALIZACIÓN DE LA PERMANENCIA, LA INCLUSIÓN Y LA ACCESIBILIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Elizabeth Ortega Roldán, premanencia@udea.edu.co Coordinadora Permanencia Universitaria
Isabel Cristina Romaña Salcedo, isabel.romana@udea.edu.co Líder Nicho de Acompañamientos
Gloria Natalia Ríos Suescún, gnatalia.rios@udea.edu.co Líder Nicho de Acompañamientos
Carlos Guillermo Mojica Vélez, guillermo.mojica@udea.edu.co Líder Nicho de Formación
Santiago Parra Gil, santiago.parrag@udea.edu.co Líder Nicho de Accesibilidad

Resumen.

Hoy en la Universidad de Antioquia [UdeA] la Permanencia Universitaria es una apuesta institucional que busca garantizar la educación (superior) en tanto derecho humano y fundamental; en un contexto social y cultural (Colombia) de profundas desigualdades, violencias y opresiones. Aquí, la permanencia se entiende como un proceso de justicia continuo, corresponsable y dinámico que posibilita el tránsito por la vida académica de quienes regularmente apuestan por la formación universitaria y de las comunidades para quienes históricamente la universidad ha sido imposible.

Permanencia Universitaria como acción institucional se fundamenta en la interculturalidad crítica (Walsh, 2012), los estudios críticos en discapacidad (De los Ríos, A., Sosa, L., & Ramírez, B. [Eds.] 2019), los estudios socioculturales del lenguaje (Zavala y Córdoba, 2010) y las visiones teóricas de las pedagogías activas, críticas y propias latinoamericanas. Ahora bien, para cumplir el propósito de permanecer en términos de equidad, justicia y participación, Permanencia en la UdeA se ha organizado por Nichos, acudiendo a esta metáfora para señalar que convivimos en diversidad, generamos redes de relacionamiento que nos permiten actuar y sobre todo que estamos dispuestas a sostener y proteger la vida desde una visión más horizontal e integral.

Así, Permanencia Universitaria se organiza en cuatro Nichos: Accesibilidad, Acompañamientos, Formación y Formalización. Teniendo como objetivos la co-construcción de rutas de formación y acompañamiento, el robustecimiento de las comprensiones en torno a la inclusión, diversidad y permanencia en clave de accesibilizar los procesos académicos y administrativos en la UdeA y la construcción de una política institucional que articule las iniciativas existentes y fortalezca sus prácticas.

Este entramado por nichos, comunidades, contextos y el reconocimiento del proceso vital que implica la Universidad, se gesta en Permanencia Universitaria como un proceso que integra los ejes misionales institucionales -no como un resultado- sino como ejercicio político, ético, pedagógico y cotidiano que busca florecer en las condiciones necesarias para su práctica en la UdeA; situándose dentro de las luchas por el derecho a la educación y tensionando las comprensiones de la permanencia que no dialogan con las realidades propias de las universidades latinoamericanas.

Palabras Claves: Permanencia, Formalización, Accesibilidad, Acompañamientos, Formación.



1. Introducción

La Universidad de Antioquia es una institución de educación superior de carácter público, con su campus principal en la ciudad de Medellín, más doce sedes y seccionales ubicadas en las otras subregiones del departamento de Antioquia. Para el semestre 2022-1 la población estudiantil de esta institución es de 36.929 entre estudiantes de pregrado [34.541] y posgrado [2.388], provenientes principalmente de los estratos 1, 2 y 3.

Respecto a la deserción en la UdeA, esta se define como el semestre académico que un estudiante no matrícula para continuar con sus estudios, aun cuando matricule en semestres posteriores (Gallón, S. Sánchez, L. Mejía, J. y Romero, D. Eds., 2017). De acuerdo con los sistemas de información de esta institución, MARES: Sistema de matrícula y registro, y MOISES: Sistema de información de inscripción y selección de estudiantes, en los históricos de sus cohortes entre el 2007-1 y el 2021-2, el promedio de deserción precoz entendida como la diferencia entre admitidos y matriculados por semestre, es del 24,9%, siendo para el último semestre [2021-2] del 19%, lo que quiere decir que de los 4.457 admitidos, solo se matricularon 3.611 para primer semestre. Sobre la deserción temprana, la que se presenta en los primeros cuatro semestres, en este mismo periodo es del 60,9% [21.880], y la tardía que se da en los semestres posteriores al cuarto, es de 39.1% [14.021].

Estas cifras demuestran que en la UdeA, la deserción es una realidad que se refleja de manera contundente en los primeros semestres de la formación académica y que se extiende a lo largo de las trayectorias particulares de los estudiantes; ampliando los periodos regulares de 8-10 semestres que suponen las tecnologías y los pregrados, duplicando en algunos casos su duración alcanzando los 23 semestres, donde aún se presentan casos de deserción tardía [en el periodo 2007-1 y 2021-2, 25 estudiantes desertaron de la UdeA luego de cursar 23 semestres]. Esta situación ha sido una preocupación constante en la Universidad, desde apuestas individuales, por dependencias y a nivel institucional, algunas de las cuales se recogerán en esta ponencia a modo de antecedentes de lo que actualmente es Permanencia Universitaria.

Así pues, en la UdeA se han desarrollado programas, proyectos y estrategias, como son: el Proyecto de Bienestar, Equidad y Permanencia Estudiantil (BEPES, 2009) que tuvo como propósito articular programas y acciones institucionales preexistentes. Entre el 2013 y el 2016 se configuró el Programa de Permanencia con Equidad, el cual funcionó principalmente mediante las propuestas derivadas del Comité de Inclusión vinculado a la Vicerrectoría de Docencia. Después, coincidiendo con la divulgación de la Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior del Ministerio de Educación Nacional (2015), la UdeA se beneficia de los recursos del Plan de Fomento a la Calidad (2015-2018 y luego 2018-2021), con los cuales se da origen y sostenibilidad al componente de Permanencia Universitaria.

Permanencia Universitaria es desde el 2019 parte del Plan de Acción Institucional [PAI] (2018-2021) enmarcado en dos proyectos: *Acceso y Permanencia universitaria Ser UdeA* e *Implementación de Pedagogías del Buen Vivir*, a partir de los cuales se “fortalece el ciclo de vida académica de los estudiantes [acceso, permanencia y graduación] y el ciclo de vida profesional de los docentes [acceso, permanencia y retiro].” (Tirado, 2021, Portal UdeA párr. 3). Actualmente, enmarcado en el PAI 2021-2024 adscrito a la Vicerrectoría de Docencia, se establece el proyecto *UJAMAA: Formalización de la permanencia, la inclusión y la accesibilidad universitaria con criterios de equidad y corresponsabilidad*, sustentado en cuatro nichos que reflejan cada uno de los macroobjetivos proyectados para este trienio, a saber, Formalización, Formación, Accesibilidad y Acompañamientos.



Nichos para la institucionalización de la Permanencia en la UdeA

Respecto al concepto de nicho, aunque hay varias definiciones de este, una de las definiciones de mayor uso es la que describe al nicho como un hipervolumen multidimensional que incluye todos los factores bióticos y abióticos con los que los organismos se relacionan. Esta definición pone en juego una comprensión del concepto que, trasladado de la ecología a la estructura organizativa de los procesos, en este caso para la Permanencia Universitaria, nos permite asociar los factores bióticos con las personas que interrelacionan con los procesos desde la configuración y la participación, incidiendo en los componentes y funcionamiento de los sistemas, que pueden comprenderse como los factores abióticos. Este entramado de interrelaciones entre personas, procesos y factores pueden comprenderse entonces como ese hipervolumen multidimensional que apunta a la complejidad, robustez y variabilidad, a la cual queremos llegar en esta apuesta por la Permanencia en la UdeA.

En este sentido, los nichos de Permanencia se constituyen en una forma de autoorganización desde la praxis, que se concreta, como acción y reflexión, en la conformación de comunidades de trabajo que dinamizan la realización colectiva y en red de una serie de acciones sentipensadas, soñadas y caminadas entre los estamentos, directivas y colectivos universitarios, que se reconocen desde las diversidades, para la transformación de las condiciones institucionales que, explícita o tácitamente, reproducen condiciones históricas de exclusión, discriminación, machismos, racismos y violencias. En consecuencia, nuestros nichos se comprenden como procesos vivos y en constante movimiento, considerando que las acciones y estrategias que los componen no pueden ser ni unidireccionales, ni homogeneizantes y que por el contrario requieren de altas dosis de corresponsabilidad en todos los actores y actrices de la Universidad y las comunidades allegadas a ella.

Desde esta apuesta, la UdeA se enraíza y migra en contextos incontables, se establece como una casa de saberes imaginada desde muchos lugares. Se cimenta con el rizoma de las formas de vida más diversas. Expande, renueva y dialoga constantemente desde sus ejes misionales. Acoge, reconoce y afirma todas las sociabilidades coeducativas que vinculan a estudiantes, a docentes y administrativos con el espacio universitario, con los territorios, los modos de vida y los movimientos sociales. Así, en el horizonte de la educación como derecho humano fundamental, la permanencia y la inclusividad en tanto fenómenos, se preguntan por los rostros, los cuerpos que habitan la Universidad expandida y por sus entramados simbólicos, cognitivos, culturales y lingüísticos.

Es desde esta perspectiva donde la permanencia y la inclusividad son solidarias con el anhelo de estar y existir en dignidad cognitiva, diversidad y equidad. También lo son con una ética del cuidado que invita a construir un tránsito académico y formativo justo, flexible, pertinente y en armonía. Se entienden y se comprometen con la defensa de todas las vidas, las voces y señas, que nos hablan en plural; lo que nos compromete a escuchar/ver/sentir las voces/señas/táctiles y los conocimientos más plurales, en los tonos y registros más diversos (Yarza, V. Vivas, S. Ortega, E. Berrío, M. y Usma, J., 2020).

Desde estos sentidos y sentires, Permanencia Universitaria nutre desde cada uno de sus Nichos a la institucionalización de estas apuestas que buscan hacer de la educación superior un lugar posible, para quienes regularmente han aspirado a ella, pero sobre todo para aquellos a quienes este lugar les ha sido inasible y esquivo.



2. Formalización de una política universitaria de permanencia, inclusividad y equidad

El nicho de formalización desde Permanencia Universitaria nace con la intención estratégica de *Sankofar*⁷⁴ las experiencias sociales, universitarias, y su intersección, en el abordaje de la permanencia, la inclusividad y la equidad en la UdeA de cara a la construcción participativa, amplia, democrática y plural de una narrativa política universitaria que posibilite su articulación institucional de manera corresponsable. Igualmente, estos esfuerzos se enmarcan en el Componente 1: Posicionamiento y formalización de la Guía para la implementación de educación superior del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior del Ministerio de Educación Nacional, donde la formalización es entendida como “el establecimiento de normas y procedimientos que definen el quehacer de las personas, en procura de una mayor eficacia y eficiencia en los procesos institucionales.”(MEN, 2015 p. 29).

Este Sankofar se compone de un entramado de artesanías pluriversales que rompen con las concepciones convencionales de la realidad y lo posible, a partir de la sistematización de estrategias, procesos, relaciones que al respecto ha configurado la Universidad, con el propósito de contribuir a la formalización de procesos institucionales de permanencia, inclusión y accesibilidad para la promoción del derecho a la educación de la comunidad universitaria con criterios de equidad y corresponsabilidad en todas las sedes y seccionales. Con este propósito, la Sankofa de Permanencia Universitaria visitará fuentes documentales y fuentes vivas en su marcha. Este proceso de sistematización será el fruto del trasegar espiralado de diversas colectividades por la educación superior (organizaciones de base social y comunitarias, mujeres, personas con discapacidad, indígenas estudiantes, raizales, grupos de investigación, movimientos sociales, entre otros). Posibilitando entender este camino de la sistematización como:

(...) un viaje de reconocimiento profundo al interior de procesos vividos, que busca reconstruir, recuperar, nombrar, preservar y transformar en una narración del presente los conocimientos que han surgido de prácticas históricas de organización, participación y movilización social en territorios rurales y urbanos, y en contextos sociales, políticos y culturales muy diversos. (Agudelo, Jiménez, Zapata, Ospina; 2020),

Este viaje comprende recursos metodológicos del ámbito de las ciencias sociales, entre ellas pautas éticas y metodológicas de la Investigación Acción Participación, didácticos colaborativos y horizontales elaborados desde las pedagogías críticas (Jara, 2018), y recursos metodológicos originados en campos emergentes de alteridad conceptual, epistémica, cosmogónica, que han hecho visibles en la gran diversidad constitutiva de la UdeA, que representan el mundo como suyo y le otorgan unas características propias.

En resumen, el proceso de formalización arribará en el 2024, a la manifestación explícita de las voluntades diversas de la comunidad universitaria, con la construcción del documento técnico de la política universitaria que defina los marcos de actuación institucional para el abordaje integral y corresponsable de la permanencia, la inclusividad y la equidad. Al tiempo, que se diseñan, implementan y evalúan acciones para el fortalecimiento académico, el trabajo en red y estrategias para fortalecer la permanencia, la inclusión y la accesibilidad de estudiantes y profesores de los grupos

⁷⁴ <Rememorar el pasado para comprender el futuro>. Término asociado a la Sankofa, que forma parte de la filosofía africana (Pueblos Akan), simbolizado por un pájaro con la cabeza hacia atrás y un huevo en su pico, que alude a la idea de: “vamos pa” tras, porque vamos pa” lante”.



priorizados en los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva (discapacidad, afro, indígenas, disidentes sexuales...).

2.1 Acompañamientos para la Permanencia

La configuración de este nicho tiene que ver con que actualmente en la UdeA existen muchas estrategias y acciones de acompañamiento para la permanencia e inclusión universitarias, sin embargo, estas tienen una baja articulación, son parciales, discontinuas y no cuentan con las condiciones suficientes para alcanzar la proyección que requieren, se limitan a las administraciones o trabajos particulares de algunas dependencias; por lo que no hay un alto impacto en la comunidad universitaria. Además, faltan sistemas institucionales de información complejos y articulados que den insumos de manera oportuna sobre las trayectorias académicas, con los cuales procurar la identificación de las características poblacionales para el seguimiento de los factores determinantes de la deserción: Individuales, Institucionales, Académicos y Socioeconómicos (MEN, 2015 p. 14), con los cuales prever casos de deserción y fortalecer los procesos de acompañamiento formativo para la comunidad universitaria, principalmente estudiantes, en todas las sedes y seccionales.

Sumado a lo anterior, en la UdeA a la fecha no existe una normativa que hable directamente del acompañamiento como proceso, sin embargo, existen otros términos que permiten la asociación de la comprensión de acompañar que acogemos en este nicho. Por supuesto, está el marco general de Permanencia que aún no tiene una normativa institucional, pero que como se mostró anteriormente se tienen avances desde la financiación de los Planes de Fomento a la Calidad -PFC y la vinculación con los PAI de la UdeA. Además, está la noción de tutorías que tiene normativa institucional desde 1989 y que es hasta ahora el marco normativo más claro para sustentar este nicho desde su definición de tutoría, entendida como la serie de interrelaciones y acciones entre docente y estudiante, conducentes a ofrecer a este último, condiciones que le permitan desarrollar con las menores dificultades posibles su vida universitaria, mediante la utilización de los recursos personales y experiencia del docente y el apoyo de la Universidad a través de sus programas de Bienestar Estudiantil (A.A 126 del 04 de mayo de 1989).

Complementando esta definición, en la UdeA existen otras normativas que sirven de correlato a la comprensión de los acompañamientos que asumimos en este nicho, las cuales se orientan a estudiantes de recién ingreso, grupos étnicos y comunidades sordas señantes. Y que se articulan con las propuestas del Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027: Una universidad innovadora para la transformación de los territorios y el Plan de Acción Institucional 2018-2021: Una universidad de excelencia para el desarrollo integral, social y territorial.

Este marco normativo y administrativo expresa una marcada necesidad de articular los procesos de acompañamiento, con las apuestas particulares que suceden en diversas instancias de la Universidad. En consecuencia, este nicho se compromete a generar acciones plurales que acompañen desde y para la diversidad, mediante *Rutas* entendidas comúnmente como caminos previstos que apuntan hacia un punto fijado, pero que en esta apuesta se proponen como horizontes de sentido que permiten identificar, organizar, orientar y gestionar los recursos y medios, que son requeridos para concretar la apuesta social de transformación de la educación superior, por medio de:



Acompañados: acciones orientadas a estudiantes de grupos étnicos, indígenas, negritudes, afro, raizales y palenqueros, a quienes se acompañan en procesos académico-administrativos para su ingreso y permanencia en la Universidad, la ubicación en nuevos contextos (ciudad-universidad) y el reconocimiento de sus epistemes en su formación profesional.

Acompañamiento en diversidades psicosociales e intelectuales: esta es una ruta en reciente construcción la cual apunta a orientar pedagógicamente a estudiantes con o sin diagnósticos relacionados con sus condiciones cognitivas y salud mental (Ansiedad, Bipolaridad, TDAH, Autismo, entre otros), las cuales inciden en su formación académica. Además, del acompañamiento a docentes y administrativos para el diseño e implementación de ajustes razonables.

Con-Tacto: con el acompañamiento a aspirantes y estudiantes ciegos y con baja visión, mediante el uso de instrumentos que apoyan las prácticas de lectura y escritura (lectores de pantalla, lupas, macrotipo, Sistema Braille), y el acompañamiento a docentes y administrativos para el diseño e implementación de ajustes razonables.

Educación precedente: desde el fortalecimiento académico de las prácticas de lectura y escritura de lengua castellana y lenguajes matemáticos con estudiantes de educación media (décimo y once). Formación de profesores en aspectos metodológicos para la enseñanza y evaluación de las prácticas LEO en educación media para su transición a la educación superior.

Equidad de género: desde el trabajo articulado con redes y colectivas que apuestan por la eliminación de las Violencias Basadas en Género, de estudiantes de la Universidad, mediante estrategias de acompañamiento formativo desde la interseccionalidad, el reconocimiento, el tejido colaborativo.

Fortalecimiento de prácticas LEO: orientado a estudiantes de pregrado y posgrado, en todas las sedes y seccionales de la UdeA, para el fortalecimiento académico de sus prácticas de lectura, escritura y oralidad desde su llegada a la Universidad, su vinculación con los saberes disciplinares y el cumplimiento de requisitos académicos para la graduación.

Sordos en la U: con la promoción del ingreso y el acompañamiento a estudiantes sordo-señantes, desde el reconocimiento de las culturas sordas y su interlocución con las culturas académicas que han habitado históricamente en la educación superior.

Estas rutas permitirán el tránsito de un lugar a otro, la creación de estrategias particulares y articuladas para la atención y el acompañamiento, las cuales se orientan a diversos grupos de estudiantes en educación media y superior: con discapacidades, pertenecientes a grupos étnicos y que requieren procesos de fortalecimiento académico. Desarrollando estrategias y acciones articuladas (colaborativas), desde enfoques socioculturales e interseccionales, los cuales se materializan mediante tutorías, asesorías, talleres, acompañamientos formativos, preventivos y focalizados, además del diseño, la implementación y evaluación de ajustes razonables. Los cuales ocurren en cada una de las rutas de acompañamientos, desde sus coberturas específicas e interrelacionadas con los trayectos de la vida académica: Acceso, Ingreso, Permanencia y Egreso.

2.2 Formación para la Permanencia Universitaria

¿Por qué hablamos de formación para la permanencia universitaria? Si entendemos la permanencia no como un resultado, indicador, estrategia, sino como un proceso y una práctica pedagógica y



política universitaria, de las comunidades y movimientos sociales que luchan por el derecho a la educación, entonces comprendemos que la permanencia no está en un solo lugar, sino que uno de sus principios fundamentales es la corresponsabilidad y el trabajo con estudiantes, profesores, empleados, egresados, familias y comunidades allegadas a la Universidad.

Por lo anterior, la permanencia requiere de espacios de formación, en los cuales se promueva y construyan alternativas colectivas y oportunidades participativas para que la universidad sea un espacio más democrático, plural, accesible e inclusivo. En este sentido, la permanencia se aborda con una mirada pedagógica crítica, para dialogar desde un compromiso político de transformación más claro, con referentes que se alimentan de las construcciones propias latinoamericanas de la interculturalidad, accesibilidad y educaciones propias (Guerrero, 2020).

Desde esta perspectiva la formación política, ética, estética y disciplinar no son únicamente de los programas académicos y de los currículos formales, sino que se amplían a otras instancias como Permanencia Universitaria, desde donde se configuran, dinamizan y evalúan cursos, seminarios, diplomados y talleres que conforman rutas de formación desde comprensiones robustas y consensuadas sobre los asuntos que sustentan la Permanencia y la Inclusión universitaria, entre los actores/actrices institucionales de todas las sedes y seccionales que participan o tienen que ver con ella.

En definitiva, la formación en clave de permanencia es un camino de transformación de la cultura institucional que busca generar mejores condiciones para estar en la Universidad. Por esto en Permanencia Universitaria la formación se da mediante dispositivos múltiples y dinámicos, desde el diálogo y la articulación con distintas voces, actores, actrices e instancias para pensar y construir sobre diferentes líneas de sentido. Siguiendo el objetivo que se tiene como nicho, donde apostamos por el reconocimiento de los saberes y las epistemes propias desde espacios de enseñanza-aprendizaje como camino para el *Buen vivir* en la comunidad universitaria; la formación de tutores/mentores para el fortalecimiento de la permanencia y el mejoramiento de la calidad académica de las lecturas, escrituras y oralidades en el contexto académico. Esto a través de tres líneas de sentido:

En primer lugar, la **formación para las diversidades**. En esta línea trabajamos para que en la universidad se reconozcan, potencialicen y articulen las epistemes, prácticas, discursos, sabidurías, cosmovisiones y experiencias propias de las comunidades, colectivos y movimientos sociales del Sur con la cultura académica tradicional. Por ende, trabajamos con las comunidades y colectivos por la justicia epistémica y social, para que la Universidad sea la casa de las diversas lenguas, lenguajes, cuerpos, espiritualidades, conocimientos y vidas de nuestros pueblos. Por lo tanto, el pensamiento ancestral indígena, pensamiento afrodiaspórico y raizal, los saberes campesinos, de las mujeres y las disidencias sexuales, de las comunidades sordas, de las comunidades con discapacidad, los migrantes y otras, son fundamentales; en dialogo con la docencia, la investigación y la extensión universitaria. En este contexto, entendemos que la permanencia solo es posible en la medida que la universidad dialogue críticamente con las diversidades étnicas, sexuales, culturales y funcionales que conviven en ella y favorezca su inclusión en el sistema educativo.

En segundo lugar, la **formación en lectura, escritura y oralidad (Prácticas LEO)**. En este caso entendemos las prácticas LEO desde los enfoques socioculturales con los nuevos estudios en Literacidades (Cassany, 2017). Desde esta perspectiva, las LEO son prácticas transversales a todas las disciplinas del conocimiento, que configuran dispositivos de producción y reproducción del poder y la desigualdad, en la medida que la manera en la que en la universidad se lee, escribe, escucha y



habla, promueve una sola cultura académica que excluye múltiples maneras de las lenguas y lenguajes que no se legitiman en la producción del conocimiento. En otras palabras, las convenciones del lenguaje académico, los géneros discursivos y las características de la producción científica en occidente deben negociar con las prácticas populares, vernáculas y propias de las comunidades que están en la universidad (Zavala y Córdova, 2010). Adicionalmente, se abordan las prácticas LEO desde el currículo, la formación pedagógica y didáctica mediante la formación de docentes y administrativos, en una apuesta por desligar las causalidades de la deserción del estudiante como único actor involucrado en su deserción; desde esta apuesta, se reconoce el papel de quienes enseñan, cómo lo hacen y el reconocimiento que tienen de las prácticas LEO en sus espacios de formación, como determinantes directos para la vinculación de los y las estudiantes a las comunidades académicas, como un factor decisivo para su continuidad en la educación superior.

En tercer lugar, la **formación para los acompañamientos**. Desde este punto, reflexionamos sobre los sentidos y significados que tienen la diversidad de acompañamientos formativos [con su variedad de nominaciones y formas] como es el caso de la tutoría, mentoría, consejería, pares académicos, promotores de salud y bienestar, entre otras figuras y modalidades, que fortalecen la permanencia universitaria desde la amplia acción de Acompañar. Acá la apuesta se centra en que quienes acompañan deben saber sobre el asunto a trabajar, pero también deben saber cómo acompañar a otros; esto hace del acompañamiento una acción susceptible de ser formada, permeándola de aspectos pedagógicos y didácticos, de intenciones, formas y tiempos, que aunque en muchos casos deben sortearse con su emergencia, pueden preverse para su perfeccionamiento. De tal modo, que contribuyan a aspectos multidimensionales e interseccionados, desde apuestas igualmente complejas, intersectoriales e integrales.

2.3 Accesibilidad como principio y acción para la Permanencia en la UdeA

En 218 años de fundación, nuestra Alma Mater lleva apenas 26 años trabajando por la inclusión y accesibilidad universitaria. En estos tiempos inéditos, postpandémicos y de colapso ecosocial planetario, la comunidad universitaria con discapacidad todavía se enfrenta a múltiples barreras, prejuicios, discriminaciones, invisibilizaciones, menosprecios, desconocimientos, entre otras prácticas, discursos, actitudes, emociones e ideas capacitistas, normalizadoras y opresivas.

Es una realidad vivida en nuestra universidad pública, en las distintas unidades académicas y administrativas, en sedes y seccionales, en los pasillos, aulas y jardinerías, en la biblioteca, en las cafeterías y centros de documentación; en las piscinas y las zonas deportivas; en las fotocopadoras y porterías. Y, por supuesto, también se experimentan en la sociedad en general, a pesar de las normativas, de las luchas y de las transformaciones lideradas por organizaciones, colectivos y redes de personas con discapacidad, sus familias, cuidadores o asistentes, y de sus aliados o aliadas (en la academia o en el estado).

En efecto, la Universidad de Antioquia se viene comprometiendo con las luchas contra el racismo, el sexismo, el capacitismo, el colonialismo y el capitalismo destructivo. Y paulatinamente, contra todas las opresiones y discriminaciones estructurales que son producidas en las sociedades y reproducidas en nuestras instituciones y subjetividades. La universidad pública latinoamericana no puede seguir reproduciendo las exclusiones y opresiones.



En ese horizonte, el nicho de Accesibilidad de Permanencia Universitaria trabaja en las estructuras, procesos y dinámicas de accesibilización universitaria. Desde aquí hemos logrado que este compromiso sea plasmado en los planes institucionales. En el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027, en su Tema Estratégico 5, donde se asume la responsabilidad de seguir avanzando en la eliminación de situaciones que originen violencias, brechas de género, inequidades, desigualdades, exclusiones, racismos y discriminaciones en todos los campus, en la reducción de barreras de ingreso, acceso, permanencia y egreso, que limitan la participación efectiva de las poblaciones diversas en la educación superior y hacia la adaptación de sus propuestas académicas a las necesidades diferenciadas de la comunidad universitaria.

De igual modo, en el Plan de Acción Institucional 2021-2024, se plantea que existe una insuficiente comprensión y aplicabilidad de criterios de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, como principios de buenas prácticas en equidad y educación inclusiva, por lo que la garantía del derecho a la educación se ve restringida por barreras pedagógicas, de bienestar, formación, comunicacionales, actitudinales y de los espacios universitarios, y se visualiza la necesidad de pensar la accesibilidad como una práctica de cuidado y transformación, que acoge la heterogeneidad de los cuerpos, epistemes, saberes, culturas y lenguas.

De un modo complementario, los resultados del Índice de Inclusión para Educación Superior - INES (2015-2018), del Proyecto ORACLE - Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior en América Latina (2016-2019) y del Proceso de autoevaluación institucional (2019-2021), nos señalan compromisos, recomendaciones y argumentos para fortalecer el proceso de accesibilidad, en el contexto de la educación superior inclusiva, equitativa e intercultural. Estos lineamientos y normativas nacionales e internacionales en materia de educación superior inclusiva coinciden con nuestro compromiso como nicho de Accesibilidad desde el cual consideramos que la accesibilización universitaria se entrama en el corazón de las esperanzas planetarias por construir una Universidad con, desde y para la prolongación armoniosa de todas las vidas en la Tierra.

En consonancia, la accesibilidad desde Permanencia Universitaria es central para la reconfiguración de una nueva Universidad: pluralista, democrática, social e intercultural. Al tiempo que cambian sus paisajes interiores, se pregunta por sus estructuras, por sus currículos, se diversifican sus formas de enseñar, aprender, habitar e interlocutar (con la accesibilización de las comunicaciones institucionales, la formación y visibilización de la lengua de señas colombiana...), entre otras apuestas que ganan terreno en la UdeA y que aportan a la sistematización y disminución de barreras físicas, pedagógicas, comunicativas y simbólicas que afronta la comunidad universitaria. La Accesibilidad desde Permanencia Universitaria, también se amplía y prolifera gestando alianzas inéditas para continuar con la transformación de las desigualdades e injusticias en nuestras sociedades. Hoy, la accesibilidad en la UdeA es co-inspiración y aliento pluriversal para sanar todas nuestras exclusiones y violencias; creyendo firmemente en que una UdeA accesible también será una universidad libre de violencias, opresiones, injusticias y discriminaciones.

3. Conclusión

Permanencia Universitaria fundamentada en la interculturalidad crítica, los estudios críticos en discapacidad, estudios socioculturales del lenguaje y otras pedagogías activas, en tanto acción institucional requiere que la Universidad de Antioquia la siga acogiendo como un proceso vivo, que



desde su estructura orgánica de Nichos, contribuye a las preguntas y transformaciones que requiere pensarse una universidad pública en su misión permanente de defensa del derecho a la educación. Esto en clave de *Diálogo de Saberes* para acompañar, formar y accesibilizar sus procesos académicos, epistémicos, simbólico-culturales, lingüísticos, digitales y de infraestructura; reconociendo en su estructura y en quienes la cohabitan una amplia diversidad, dando apertura a los saberes, culturas, realidades y comprensiones. Procurando la justicia, la equidad, la participación permanentes, en pro de la construcción de una sociedad mucho más respetuosa y equitativa.

Referencias

- Agudelo, A. Jiménez, L. Zapata, S. Ospina, V. (2020). Colección Diálogo de Experiencias Vivas #1: Metodologías de sistematización de experiencias. Universidad Autónoma Latinoamericana. Centro de Estudios en Poblaciones, Movilizaciones y Territorios de la Vicerrectoría de Investigaciones y la Maestría en Educación y Derechos Humanos. Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Extensión. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Trabajo Social. Grupo de Investigación en Intervención Social GIIS.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (32). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- De los Ríos, A. Y., Sosa, L. M., & Ramírez, B. P. (Eds.). (2019). Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00ws>
- Gallón, S. Sánchez, L. Mejía, J. y Romero, D. Eds. (2017). Lineamientos del Observatorio de Datos Académicos de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia.
- Guerrero, J. Ed. (2020). Pedagogías críticas en la educación superior : “miradas otras. 1ed. Bogotá: Universidad Libre, 295 pp.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 258 pp.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior.
- Tirado, M. (2021). Acerca de Permanencia Universitaria. Portal Universidad de Antioquia.
- Universidad de Antioquia (1989). Acuerdo Académico 126 del 04 de mayo de 1989. Medellín, Antioquia.
- Universidad de Antioquia (2017). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027. Medellín, Antioquia.
- Universidad de Antioquia (2018). Plan de Acción Institucional 2018-2021: Una universidad de excelencia para el desarrollo integral, social y territorial. Medellín, Antioquia.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Recuperado de: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>
- Yarza, V. Vivas, S. Ortega, E. Berrío, M. y Usma, J. (2020). Diálogo de saberes: Hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia.
- Zavala, V., y Córdova, G. Org. (2010). Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana. Lima: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Decir-y-Callar.pdf>



XI CLABES

**Congresso Latinoamericano Sobre
Abandono na Educação Superior**

16 A 18 DE NOVEMBRO DE 2022
— Universidade Católica de Brasília —

