

Experiencias en acompañamiento estudiantil

Una mirada desde la Facultad de Cultura Física, Deporte
y Recreación de la Universidad Santo Tomás

Asceneth María Sastre Cifuentes
Editora académica



Experiencias en acompañamiento estudiantil

Una mirada desde la Facultad
de Cultura Física, Deporte
y Recreación de la
Universidad Santo Tomás

Experiencias en acompañamiento estudiantil

Una mirada desde la Facultad
de Cultura Física, Deporte
y Recreación de la
Universidad Santo Tomás

Asceneth María Sastre Cifuentes

EDITORA ACADÉMICA



Sastre Cifuentes, Asceneth María

Experiencias en acompañamiento estudiantil. Una mirada desde la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás / Asceneth María Sastre Cifuentes, [y otros nueve autores], Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2020.

368 páginas; ilustraciones, gráficos y tablas

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-782-301-1

E-ISBN: 978-958-782-302-8

1. Deserción en educación 2. Educación superior – Investigaciones -- Colombia
3. Deserción universitaria -- Investigaciones -- Colombia 4. Métodos de enseñanza
5. Calidad de la educación superior 6. Deserción universitaria – Prevención -- Colombia
7. Psicología aplicada 8. Deportes -- Investigación – Bogotá (Colombia) 9. Recreación
– Investigación – Bogotá (Colombia) I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 378.01

CO-BoUST



© Asceneth María Sastre Cifuentes, editora académica, 2020

© Asceneth María Sastre Cifuentes, Doris Andrea Rodríguez Sanabria, José Nicolás Sandoval Sánchez, Yohanna María Montenegro Mejía, Mónica Liliana Ojeda Pardo, Paola Andrea Criales Romero, Sergio David Reina Vega, Laura Tatiana López Forero, Jorge Eliécer Artunduaga Cabrera, María Andrea Abella Fajardo, autores, 2020

© Universidad Santo Tomás, 2020

Ediciones USTA

Bogotá, D.C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Eduardo Franco

Diagramación: Martha Cadena

Diseño de cubierta: Yully Cortés

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-301-1

E-ISBN: 978-958-782-302-8

Primera edición, 2020

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Contenido

INTRODUCCIÓN	13
ANTECEDENTES	17
PARTE I	
COMPRENDER EL ABANDONO Y LA PERMANENCIA ESTUDIANTEL EN LA UNIVERSIDAD	25
FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN ESTUDIANTEL UNIVERSITARIA	27
ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES DORIS ANDREA RODRÍGUEZ SANABRIA JOSÉ NICOLÁS SANDOVAL SÁNCHEZ	
POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA DISMINUIR LA DESERCIÓN ESTUDIANTEL UNIVERSITARIA	49
ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES DORIS ANDREA RODRÍGUEZ SANABRIA JOSÉ NICOLÁS SANDOVAL SÁNCHEZ	
RETENCIÓN ESTUDIANTEL	55
YOHANNA MARÍA MONTENEGRO MEJÍA	
ENTENDER EL FENÓMENO DE LA REPROBACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	73
MÓNICA LILIANA OJEDA PARDO ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES	
FACTORES ASOCIADOS A LA REPITENCIA EN LA FACULTAD DE CULTURA FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS (BOGOTÁ) EN EL PERIODO DE 2010 A 2013-I	81
PAOLA ANDREA CRIALES ROMERO MÓNICA LILIANA OJEDA PARDO ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES	

FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN ESTUDIANTEL EN LA FACULTAD DE CULTURA FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS (BOGOTÁ) EN EL PERIODO DE 2009-I A 2015-2	119
ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES JOSÉ NICOLÁS SANDOVAL SÁNCHEZ	
REFERENCIAS DE LA PARTE I	131
INSTRUMENTOS	139
PORTE II	
PROGRAMAS DE ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTEL Y EVALUACIÓN DE IMPACTO	151
REFERENTES NORMATIVOS DE LA CALIDAD DE PROGRAMAS DE ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTEL	153
ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES YOHANNA MARÍA MONTENEGRO MEJÍA	
INDICADORES DE IMPACTO DE PROGRAMAS DE ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTEL	167
ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES YOHANNA MARÍA MONTENEGRO MEJÍA	
EVALUACIÓN DE IMPACTO DE PROGRAMAS DE ACOMPAÑAMIENTO	173
ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES YOHANNA MARÍA MONTENEGRO MEJÍA	
EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LOS PROGRAMAS DE APOYO RELACIONADOS CON LA PERMANENCIA ESTUDIANTEL EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE BOGOTÁ DE LA MODALIDAD PRESENCIAL DE PREGRADO EN 2013	181
ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES YOHANNA MARÍA MONTENEGRO MEJÍA	
IMPACTOS DEL PROGRAMA DE DESARROLLO INTEGRAL ESTUDIANTEL DE LA FACULTAD DE CULTURA FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN EN 2013	221
ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES YOHANNA MARÍA MONTENEGRO MEJÍA	

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE DESARROLLO INTEGRAL ESTUDIANTEL DE LA FACULTAD DE CULTURA FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE BOGOTÁ EN EL PERIODO DE 2012 A 2016	235
DORIS ANDREA RODRÍGUEZ SANABRIA ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES	
PROPUESTA PARA EL PROCESO DE ADMISIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS	271
ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES	
REFERENCIAS DE LA PARTE II	291
INSTRUMENTOS	295
PARTE III	
EXPERIENCIAS EN CONSEJERÍA ACADÉMICA UNIVERSITARIA	311
QUÉ ES CONSEJERÍA ACADÉMICA	313
SERGIO DAVID REINA VEGA LAURA TATIANA LÓPEZ FORERO JORGE ELIÉCER ARTUNDUAGA CABRERA ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES	
EL DOCENTE COMO PRIMER RESPONDIENTE: LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE CULTURA FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN	325
ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES	
EL ARTE DE LA CONSEJERÍA Y EL <i>COACHING</i> ORGANIZACIONAL: “EL COACH-SEJERO”	333
MARÍA ANDREA ABELLA FAJARDO	
EL PROGRAMA DE DESARROLLO INTEGRAL ESTUDIANTEL EN EL PERIODO DE 2012-I A 2016-I EN CIFRAS	339
REFERENCIAS DE LA PARTE III	351
INSTRUMENTOS	357

Lista de figuras

Figura 1. Porcentajes de aprobación por cada periodo.	89
Figura 2. Porcentajes de aprobación por sexo del estudiante.	90
Figura 3. Porcentajes de aprobación por sexo del docente.	90
Figura 4. Porcentajes de aprobación por tipo de materia.	91
Figura 5. Análisis multivariado.	91
Figura 6. Análisis de la repitencia en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación en el periodo de 2010 a 2013-1.	116
Figura 7. Tasas de deserción Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, Universidad Santo Tomás, 2006-2015	125
Figura 8. Porcentajes de deserción en la Universidad Santo Tomás de Bogotá.	188
Figura 9. Porcentaje de mortalidad de la Universidad Santo Tomás de Bogotá.	189
Figura 10. Deserción versus mortalidad académica en la Universidad Santo Tomás de Bogotá.	190
Figura 11. Deserción y mortalidad académica 2010-2013.	225
Figura 12. Árbol categorial.	249
Figura 13. Tasa de deserción estudiantil por periodo académico.	256
Figura 13. Porcentajes de reprobación por periodo académico.	256
Figura 14. El lugar del docente consejero en el equipo del PDIE.	322
Figura 15. El lugar del docente consejero en la red de apoyo del estudiante.	323
Figura 16. Mapa de procesos para el acompañamiento estudiantil.	327
Figura 17. Dimensiones de la consejería y el <i>coaching</i> y su relación con la formación integral.	335

Lista de tablas

Tabla 1. Factores asociados a la deserción estudiantil universitaria	38
Tabla 2. Estrategias para disminuir los niveles de deserción, en correspondencia con sus factores determinantes	54
Tabla 3. Procesos de admisión	60
Tabla 4. Servicios académicos	60
Tabla 5. Currículo e instrucción	60
Tabla 6. Asuntos estudiantiles	61
Tabla 7. Resumen de modelos de atención al estudiante	61
Tabla 8. Planeación, ejecución y evaluación de diferentes universidades nacionales en modelos de retención al estudiante	66
Tabla 9. Rendimiento académico según sexo, semestre y tipo de materia	87
Tabla 10. Porcentajes de reprobación y aprobación según sexo, semestre y tipo de materia	88
Tabla 11. Espacios académicos con alta repitencia	92
Tabla 12. Espacios académicos con repitencia media alta	93
Tabla 13. Espacios académicos con repitencia media	95
Tabla 14. Espacios académicos con repitencia media baja	96
Tabla 15. Espacios académicos con baja repitencia	97
Tabla 16. Características académicas y ocupacionales de los estudiantes repitentes	98
Tabla 17. Aspectos del entorno familiar del estudiante repitente	101
Tabla 18. Historia escolar	102
Tabla 19. Elección de la carrera y de la universidad	104
Tabla 20. Causas de deserción por semestre	124
Tabla 21. Repitencia estudiantil en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la USTA	140

Tabla 22. Tipificación de los programas de apoyo a estudiantes encaminados a disminuir la deserción	157
Tabla 23. Estrategias sugeridas por la literatura internacional para aumentar la retención estudiantil	161
Tabla 24. Esquema de Stake para la recopilación de datos en la evaluación de un programa educativo	176
Tabla 25. Categorías para la descripción de los programas (análisis documental de documentos maestros)	184
Tabla 26. Indicadores de impacto	185
Tabla 27. Datos destinados a nutrir la matriz de Stake (1975) para la evaluación de los programas	187
Tabla 28. Porcentajes de deserción estudiantil en el periodo de 2010-1 a 2013-1 en la Universidad Santo Tomás	188
Tabla 29. Porcentajes de mortalidad académica en el periodo de 2010-1 a 2013-1 en la Universidad Santo Tomás	189
Tabla 30. Estrategias de Apoyo al Estudiante de Cultura Física, Deporte y Recreación	224
Tabla 31. Matriz de indicadores de evaluación por objetivo	242
Tabla 32. Percepciones de los estudiantes respecto de los logros del PDIE	253
Tabla 33. Percepciones de los docentes respecto de los logros del PDIE	254
Tabla 34. Modelo para el acompañamiento integral estudiantil Ápice-Icetex, dos primeras fases	275
Tabla 35. Estrategias sugeridas por la literatura internacional para aumentar la retención estudiantil	280
Tabla 36. Total estudiantes atendidos por el programa	340
Tabla 37. Total proyectos de investigación y sistemas de información	343

Introducción

La experiencia en la implementación del Programa de Desarrollo Estudiantil en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás ha sido de enorme riqueza tanto para quienes hemos estado directamente vinculados en los procesos de investigación, construcción, ejecución y evaluación de estrategias de acompañamiento estudiantil como para quienes desde otros ángulos han sido tocados por la onda expansiva de su acción.

Nos ha permitido reconocer los asuntos de la vida de nuestros estudiantes que exigen la activación de redes de ayuda y que merecen visibilidad y reconocimiento, porque son un recurso para potenciar el bien común en los diferentes ámbitos de la vida universitaria. En este sentido, la experiencia ha desplazado ampliamente los límites de nuestra visión y comprensión del joven universitario.

También nos ha permitido como docentes reconocer nuestra pasión, vocación y compromiso con la causa de los estudiantes, nuestro potencial para crear y activar redes y mecanismos que permitieran responder a ellos, así como a reconocer los alcances y límites de nuestras acciones. Asimismo, condujo a miembros de nuestro equipo a profundizar en su formación a través de los cursos anuales en acompañamiento estudiantil organizados por la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil desde 2013 y en algún caso a alcanzar el título de magíster en Administración Educativa con énfasis en asuntos estudiantiles

y en procesos de acompañamiento en México. Igualmente, abrió puertas para que otros programas de pregrado de la Universidad Santo Tomás quisieran apoyarse en el modelo desarrollado por la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación.

Debo destacar que esta experiencia significó en su momento un importante apoyo para la organización de la entonces naciente Unidad de Desarrollo Estudiantil de la Universidad Santo Tomás por la cual recibimos un reconocimiento institucional en 2013. Más adelante, en 2014, el Programa de Desarrollo Estudiantil recibió el Premio a la Excelencia Tomasina, importante reconocimiento de la Universidad a la labor de sus docentes.

Lo anterior nos ha permitido agudizar la mirada y dinamizar también nuestro espíritu investigador frente a los asuntos estudiantiles y a las posibilidades de respuesta de la organización, lo que conllevó la participación de docentes y estudiantes en proyectos de investigación y trabajos de grado que fortalecieron la Línea de Investigación en Currículo, Vida Universitaria y Desarrollo Estudiantil, adscrita al Grupo Cuerpo, Sujeto y Educación. Además, esta experiencia conllevó que actuáramos como investigadores principales en dos grandes proyectos de investigación, como fue el desarrollado en el marco del Convenio 626 MEN-USTA del impacto de los programas de acompañamiento en los programas presenciales de pregrado en la Universidad Santo Tomás Bogotá en 2013 y el proyecto desarrollado para la Universidad Piloto de Colombia sobre factores asociados a la deserción estudiantil universitaria en 2015.

Lo anterior a su vez implicó compartir nuestros hallazgos y experiencias con pares internos y externos a la Universidad en escenarios locales, nacionales e internacionales, como el Foro por la Permanencia Estudiantil y Graduación Oportuna en la Universidad Santo Tomás, el Foro de Acompañamiento organizado por la Universidad Nacional de Colombia, la Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior y en al menos tres congresos internacionales: la Segunda Conferencia Anual Internacional sobre Ciencias Sociales realizada en Atenas, organizada por el Athens Institute for Education & Research; el Simposio Internacional de Educación, Pedagogía y Formación, organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía

(Redipe) y el IV Congreso Latinoamericano de Estudios Socioculturales del Deporte.

Este complejo proceso nos ha permitido reconocer el modo como las acciones de acompañamiento son fundamentales para responder, no solo al preocupante problema del abandono y la reprobación que enfrentan las universidades a través de estrategias orientadas a los estudiantes, quienes son evidentemente sus primeros beneficiarios, sino también para reconocer la necesidad de revisión permanente de los aspectos estructurales de la organización. En este sentido, la experiencia ha revelado la necesidad tanto de responder a los aspectos individuales que en el estudiante suelen vincularse al éxito académico como de asumir y revisar para transformar los aspectos institucionales asociados a la permanencia y la deserción estudiantil.

Ello ha motivado decisiones que trascienden el acompañamiento al estudiante en sí mismo para tocar asuntos estructurales y curriculares, como los procesos de admisión, el tamaño de los grupos, las necesidades de apoyo académico, la revisión de didácticas para determinados espacios académicos, los horarios, la participación estudiantil, las necesidades de formación docente y de construcción de entornos saludables. Evidentemente, la experiencia ha podido movilizar al sistema completo contribuyendo con ello a la primera acreditación del programa en alta calidad en 2013.

Para compartir esta experiencia con los lectores, luego de presentar los antecedentes del Programa de Desarrollo Estudiantil, en la primera parte de este libro se abordan las comprensiones logradas en torno a los fenómenos del abandono y la permanencia estudiantil en la Universidad Santo Tomás y algunas de las investigaciones que al respecto se desarrollaron en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. A continuación, en la segunda parte, se presentan algunos referentes pertinentes a los procesos de evaluación de programas de acompañamiento estudiantil, terminando con el reporte de las investigaciones que evalúan impactos y resultados de procesos de acompañamiento estudiantil en la Universidad. Esta sección finalizará con una propuesta para el proceso de admisión y acompañamiento para estudiantes de primer año en la universidad, que bien podría ser adoptada por cualquier institución de educación superior.

En la tercera parte, se plantea la consejería académica como estrategia de acompañamiento y termina con una panorámica general del Programa de Desarrollo Estudiantil 2012-2016 en cifras de estudiantes atendidos y total de sesiones individuales y grupales por proyecto y estrategia, así como en cifras de proyectos de investigación y otros productos. Al final de cada sección se encuentran los instrumentos de registro de información que la experiencia desarrolló y que una vez adaptados podrían ser empleados en otros contextos.

Quedan todavía por sistematizar algunas experiencias, como la lograda con la implementación del Curso de Vida Universitaria y los talleres para padres de estudiantes de primer semestre, el proceso de acompañamiento a estudiantes del programa Ser Pilo Paga, las monitorías académicas y el sistema de reconocimiento a estudiantes.

Esperamos que esta experiencia resulte tan significativa para lectores interesados en facilitar procesos de acompañamiento estudiantil en sus instituciones, como lo ha sido para quienes asumimos esta importante tarea en el marco del Programa de Desarrollo Estudiantil de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás.

Asceneth María Sastre Cifuentes

Antecedentes

La Universidad Santo Tomás, desde la Vicerrectoría Académica, ha venido consolidando en los últimos años los procesos orientados a garantizar la participación estudiantil y a fortalecer la atención al estudiante “con el liderazgo de una unidad académica que centralice y direcciona los diferentes factores que afectan al estudiante en su permanencia, su excelencia académica y su promoción oportuna” (Documento Unidad de Atención Integral al Estudiante-USTA, 2012, p. 3).

En esta dirección, la Universidad recibía ya en julio de 2010 el informe diagnóstico de la consultoría con el Icetex (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior) y con la Ápice (Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo) iniciada en marzo del mismo año, con referencia al fortalecimiento de sus políticas y prácticas educativas mediante la aplicación de un modelo de atención integral al estudiante (MAIE), modelo que pretendía “brindar oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior a los jóvenes bachilleres de bajos recursos o en condiciones de desventaja física, social o económica, para que por medio de una estrategia integral de acompañamiento puedan permanecer, graduarse y vincularse al mercado laboral” (“El Modelo de Atención Integral al Estudiante, MAIE. Convenio ICETEX-ÁPICE (2010-2011)”).

Esta consultoría culminó reconociendo que la Universidad Santo Tomás poseía los elementos necesarios para explicitar (por medio de un documento) lo que podría denominarse “el MAIE tomasino”,

y que, tomando como base el Programa de Acciones Afirmativas, elaborado dentro del marco del convenio institucional con el Icetex, podría adelantar un mecanismo que permitiera la consolidación de una política de atención integral al estudiante mucho más enriquecida (“El Modelo de Atención Integral al Estudiante, MAIE. Convenio ICETEX-ÁPICE (2010-2011)”).

A partir de esta experiencia, con el liderazgo de la Vicerrectoría Académica y con ayuda del Comité de Atención Integral al Estudiante constituido con este fin, se propusieron en 2012 los lineamientos de política institucional que desde la unidad correspondiente regularan y optimizaran las distintas acciones, estrategias y mecanismos de acogida, acompañamiento y apoyo para promover la permanencia y graduación de los estudiantes en la Universidad, todo lo cual derivó en lo que hoy se conoce como Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (UDIES). Es esta la unidad que hoy se encarga de fortalecer los procesos de participación y acompañamiento estudiantil en la Universidad Santo Tomás, en la línea en que recomienda el informe de acreditación institucional de alta calidad.

Por otra parte, de manera paralela y en algunos casos con años de evolución previa, diferentes programas académicos ya habían venido ejecutando procesos de acompañamiento estudiantil en cuyo marco los docentes han desempeñado funciones de orientación que en las nóminas respectivas se identifican como responsables de la ejecución de programas de apoyo estudiantil ejerciendo el rol de consejeros, tutores, docentes de curso, psicólogos de apoyo estudiantil y otros similares.

El Programa de Desarrollo Estudiantil de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, iniciado en el primer semestre de 2012, se propuso como objetivo general identificar y responder a las necesidades de orientación, apoyo y acompañamiento a sus estudiantes, asegurando las condiciones mínimas requeridas para un adecuado proceso de aprendizaje y desarrollo personal, profesional y colectivo, conducentes al logro de los objetivos de formación del programa profesional, desde contextos complementarios al de la formación académica propia del plan de estudios. Con ello también pretende aportar a la cualificación de los procesos curriculares-académicos, administrativos y de bienestar favorables a la permanencia estudiantil, contribuyendo

con ello a la calidad de la educación, el aprendizaje, el desarrollo humano y social, y la gestión pedagógica del programa.

Como objetivos específicos, el Programa de Desarrollo Estudiantil se propuso:

- Identificar y describir las necesidades de apoyo, orientación y acompañamiento de los estudiantes en cada una de las fases de la formación.
- Diseñar e implementar las estrategias y acciones que aseguren las condiciones mínimas requeridas para el logro de los objetivos de formación del programa profesional encaminadas al desarrollo del estudiante desde contextos complementarios a los espacios académicos.
- Evaluar los resultados del programa y proponer acciones de mejoramiento de este.
- Desarrollar el modelo de formación, perfiles, funciones y procesos de acompañamiento y registro.
- Nutrir y sustentar la investigación curricular y con ello los procesos de autoevaluación y autorregulación del programa.
- Dinamizar el trabajo en red con otras instancias institucionales.

El documento *Programa de Desarrollo Estudiantil* (Universidad Santo Tomás, 2013) recoge como antecedentes los estudios sobre el impacto conjunto que tienen los factores individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales sobre la deserción y la graduación (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006), y el énfasis del Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) en su política de ampliación de cobertura en la educación superior que requiere políticas subsidiarias orientadas a disminuir la deserción, esfuerzo al que no puede abstraerse ninguna universidad (Rico, 2006).

Asimismo, reconoce no solo la gravedad del problema, sino el escaso nivel de atención institucional generalizable a la mayoría de instituciones de educación superior en Colombia (Roja y González, 2008), los factores determinantes de la deserción —individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos— (Attinasi, 1986, citado por Universidad de los Andes, 2007; Girón y González, 2005; Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [Icfes], 2002), las implicaciones sociales de la “repitencia” y la deserción (González y Uribe, 2018), y los tipos de deserción (Girón y González, 2005).

También incorpora las experiencias exitosas en instituciones de educación superior colombianas, experiencias exitosas en la Universidad Santo Tomás, el análisis del problema en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación a partir de los datos de su *Boletín Estadístico* y de las apreciaciones de docentes y directivos acerca de cifras de exclusión, reintegro y de desnivelación o rezago.

Además, argumenta la pertinencia y necesidad de implementar programas que favorezcan la retención de los estudiantes que ingresan y que garanticen su permanencia, previniendo, por otra parte, su exclusión forzada por bajo rendimiento académico, mientras atiende también a las necesidades de los estudiantes en los aspectos identificados como indicadores de “vulnerabilidad”.

El Programa de Desarrollo Estudiantil de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación propone como beneficiarios directos a todos sus estudiantes, de primer a décimo semestre, y lleva en ejecución desde el primer semestre de 2012. Propone y define conceptualmente estrategias como las de consejería académica, monitoría, asesoría psicológica, talleres pedagógicos, curso de vida universitaria y desarrollo estudiantil para estudiantes de primer año, grupos de crecimiento, procesos de formación ética y construcción de ciudadanía, acompañamiento a estudiantes deportistas y actividades para la orientación laboral. Dispone de un sistema en el que la información generada desde las diferentes estrategias de cada proyecto en las fases del ciclo de vida estudiantil se registre y pueda articularse en único sistema de información, nutrido por los archivos planos con resultados académicos corte a corte enviados desde el Departamento de Registro y Control. Cuenta con registros de entrevista de admisión, de actualización de datos

de estudiantes, de desempeño académico, de acciones de consejería, monitoría y asesoría psicológica y de evaluación de competencias laborales, entre otros. Por insertarse en la red de servicios universitarios, se vale de las estrategias diseñadas desde otras instancias de la Universidad, como el Departamento de Bienestar Universitario y el Centro de Pastoral Universitaria. Concibe idealmente un equipo conformado por el coordinador del programa, responsables de proyecto que también actúan como consejeros académicos, monitores y estudiantes, cuya participación se considera una condición necesaria en la gestión, difusión, evaluación y renovación del programa.

En los años más recientes, se fortalecieron las alternativas de financiamiento para estudiantes con dificultades económicas, se validaron y formalizaron los procesos de acompañamiento a estudiantes deportistas, se instauró el proceso de acompañamiento a estudiantes del programa Ser Pilo Paga y se desarrolló el Proyecto Alianza, que, desde la participación estudiantil, apunta a la construcción de un entorno social orientado al bien común y que suma la contribución de la Facultad de Psicología, integrando en este proceso los esfuerzos de la División de Ciencias de la Salud.

El cuerpo de este libro recoge la experiencia construida y nutrida con los resultados de los proyectos de investigación tanto de docentes como de estudiantes con sus trabajos de grado, todos ellos desarrollados en el marco de la Línea de Investigación en Vida Universitaria y Desarrollo Estudiantil del Grupo Cuerpo, Sujeto y Educación. Gracias a estos procesos de investigación, las estrategias del Programa de Desarrollo Estudiantil han venido fortaleciéndose, diversificándose y adaptándose a las necesidades de la comunidad estudiantil, generando nuevos recursos y un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles.

En cada sección, se sintetizan los marcos de referencia compartidos por las investigaciones que se orientaron a cada proceso particular. Posteriormente, se describen los aspectos metodológicos, los resultados y las conclusiones de cada una de ellas y finalmente se presentan, reunidos, los instrumentos empleados en la recolección de información. Esta integración, más que hacer un reporte convencional de investigación (lo que correspondería a un artículo propiamente dicho), se propone

facilitar al lector la apropiación de la experiencia sin la reiteración que implicaría el reporte individual de cada proyecto ejecutado.

Referencias

- Asociación Colombiana de Universidades. (2012). *Desarrollo sostenible y transformación de la sociedad: política pública para la educación superior y agenda de la universidad, de cara al país que queremos*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-314990_archivo_pdf.pdf
- Castaño Vélez, E., Gallón Gómez, S., Gómez Portilla, K. y Vásquez Velásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.
- El Modelo de Atención Integral al Estudiante, maie. Convenio icetex-ápice (2010-2011). Recuperado de <https://es.slideshare.net/credito-educativo/2013-sept-9-el-modelo-de-atencion-integral-al-estudiante-maie-potencia-foro-por-la-permanencia-estudiantil-usta>
- Girón Cruz, L. E. y González Gómez, D. E. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Economía, Gestión y Desarrollo*, 3, 173-201.
- González, L. E. y Uribe, D. (2018). Estimaciones sobre la “repitencia” y deserción en la educación superior chilena: consideraciones sobre sus implicaciones. *Calidad en la Educación*, 17, 75-90.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2002). *Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Rico, D. A (2006), *Caracterización de la deserción estudiantil en la universidad nacional de Colombia, sede Medellín*. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Rojas Betancur, M. y González, D. C. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. *Zona Próxima*, 9, 70-83.
- Universidad de los Andes. (2007). *Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad

de los Andes. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasde-informacion/1735/articles-358471_recurso_8.pdf

Universidad Santo Tomás. (2013). *Programa de Desarrollo Estudiantil*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

PARTE I

COMPRENDER EL ABANDONO Y LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD

Factores asociados a la deserción estudiantil universitaria

ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES
DORIS ANDREA RODRÍGUEZ SANABRIA
JOSÉ NICOLÁS SANDOVAL SÁNCHEZ*

El fenómeno de la deserción estudiantil universitaria en contexto

La masificación para el acceso a la educación superior en el mundo pasó de 13 millones de estudiantes universitarios en 1960 a 137 millones en 2005, debido al aumento en becas, subsidios y cuotas de mantenimiento estudiantil a poblaciones vulnerables, especialmente en regiones de América del Norte, América Latina y el Caribe y Asia, donde predominan las universidades privadas, y a políticas para financiar universidades públicas (Unesco, 2007, citado por López, 2008).

En Colombia, el Gobierno durante los últimos años ha aumentado los esfuerzos para que más jóvenes puedan acceder a la educación superior. De un 37,1 % en 2010, pasaron a ser un 45,5 % los jóvenes que en 2013 ingresaban a la educación superior, lo que significó un aumento de aproximadamente 400 000 jóvenes en tres años.

* Estudiantes de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá quienes hicieron su práctica profesional en el Programa de Desarrollo Estudiantil durante 2015 con la supervisión de su directora, Asceneth María Sastre Cifuentes, y desde ella aportaron a la actividad investigativa de la Línea Vida Universitaria y Desarrollo Estudiantil.

Lamentablemente, el 60 % de estos jóvenes provienen de familias cuyos ingresos no superan los dos salarios mínimos mensuales y que con dificultad pueden asumir los gastos de manutención durante el tiempo que dura la carrera, de suerte que para 2013 la tasa de deserción anual llegó a ser del 10.4 % y se esperaba reducirla al 9 % en 2014.

Comparativamente, para 2015, la tasa de deserción anual en Colombia era inferior a la de Brasil con un 18 % y a la de los Estados Unidos con un 18,3 %; pero si se analiza el porcentaje de no culminación por cohorte, Colombia alcanzaría un 45,8 % que es alto, y cercano al de países como México con un 42 %, Argentina con un 43 %, Venezuela con un 52 % y Chile con un 54 % (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación] 2015a). Según Colombia Aprende (2013), “el problema es mayor en el nivel técnico y tecnológico donde la deserción alcanza niveles del 62.4 % y el 53.8 % respectivamente”.

Las estrategias que está utilizando el Estado para garantizar mayor cobertura en el país están beneficiando a poblaciones vulnerables, pero la consecuencia de esta cobertura es el alto porcentaje de no culminación, con lo que el objetivo de tener el capital humano adecuado para el desarrollo del país sigue sin lograrse.

Así, junto con el aumento en la cobertura en educación superior, también se observa el fenómeno del abandono o deserción estudiantil, problema frente al cual la atención ha venido creciendo tanto en cada institución educativa como en el ámbito nacional. Gracias a ello la tasa de deserción en educación superior, que en Colombia alcanzaba para 2006 el 52 %, para 2013 disminuyó a un 44.9 % en virtud de políticas subsidiarias a las de ampliación de la cobertura, esfuerzo en el que han venido comprometiéndose todas las universidades en mayor o menor medida.

En consecuencia, en los últimos años, el Estado ha planteado la cobertura y la calidad como ejes fundamentales para el desarrollo de la educación superior en Colombia, orientándose al logro de los siguientes objetivos:

1. Ampliar la cobertura con calidad, lo cual se ha venido cumpliendo mediante las actividades orientadas al apoyo a la gestión de las instituciones de educación superior, creación de los

centros regionales, estrategias para disminuir la deserción, uso de nuevas metodologías y tecnologías.

2. Aseguramiento de la calidad, para lo cual se ha requerido la articulación de la educación no formal y continua con la educación formal y el sistema nacional de formación para el trabajo, la definición de condiciones mínimas y estándares de competencias para programas, el diseño y la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad y el diseño, la aplicación y el análisis de los exámenes de Estado de calidad de la educación superior (MinEducación, 2012).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, se reconocen las ganancias que se tuvieron en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Prosperidad para todos”, cuyo principal foco fue la mayor cobertura para el acceso a la educación superior. Al respecto, se pasó de un 37.1 % en 2010 a un 45.5 % en 2013. Sin embargo, la baja calidad educativa, la deserción y la repitencia siguen siendo un tema prioritario y por ende deben continuarse las acciones que prevengan el desistimiento de la educación superior (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2014).

En este sentido, Patiño y Cardona (2012) señalan que se requieren políticas articuladas para mantener estrategias sistemáticas que enfrenen el abandono, ya que este problema va más allá de la institución. La deserción es un asunto que afecta la eficiencia de todo el sistema educativo. Estos autores miden la eficiencia desde el punto de vista de la cobertura, con indicadores tales como el rendimiento interno y externo. El primero se refiere a los procesos y resultados ocurridos en el sistema educativo en variables como deserción, mortalidad y retención. Los altos índices para las dos primeras muestran una eficiencia baja, mientras que un alto grado de retención eleva la eficiencia interna. El rendimiento externo, por el contrario, implica los efectos de un sistema estudiantil en el contexto social.

Las universidades públicas, subsidiadas por el Estado, manejan una serie de indicadores de calidad en el proceso de selección del estudiante (los contextos socioeconómicos, políticos y culturales, en especial

tratándose de minorías y grupos suburbanos), que, al pasarse por alto durante el proceso de ingreso, terminan influyendo en el desarrollo adecuado del estudiante dentro de la institución educativa (Sánchez y Márquez, 2012). Ello contribuye a aumentar la deserción precoz y la repitencia, prolongando la permanencia de los estudiantes en la educación superior y retrasando su graduación.

Patiño y Cardona (2012) afirman que la deserción no solo afecta el sistema educativo, sino que también se ven implicados el estudiante, la región y la sociedad, convirtiendo la deserción en un problema de tipo social. También González y Uribe (2018) destacan las implicaciones sociales de la repitencia y la deserción desde el punto de vista de las expectativas de los estudiantes y sus familias, originadas en la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus posibilidades reales, pero que asimismo tienen importantes consecuencias económicas tanto para las personas como para el sistema en su conjunto.

La deserción estudiantil universitaria como fenómeno social tiene repercusiones en el desarrollo económico, social y político del país por el recurso humano y la innovación que han sido llamados para atender, ya que esta es una consecuencia multifactorial que hace difícil atacar este problema en todas sus dimensiones (Lopera, 2008). La magnitud de este fenómeno desencadena un gran problema para el Estado por la significativa pérdida de recursos financieros y retraso del país en la formación de capital humano y de profesionales competentes, que son eje fundamental para el crecimiento, el desarrollo económico y la equidad social que requiere el país (Sánchez y Márquez, 2012).

La producción investigativa que ha tenido lugar recientemente en las universidades colombianas en torno al problema de la deserción estudiantil deja claro cómo las altas tasas de deserción y las bajas tasas de graduación vienen siendo un asunto de creciente interés para las instituciones de educación superior y las autoridades educativas, confirmándose en ellas el impacto conjunto que tienen los factores individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales sobre la deserción y la graduación (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006).

Al respecto, Rojas y González (2008) señalaban no solo la gravedad del problema, sino el escaso nivel de atención institucional generalizable a la mayoría de las instituciones de educación superior en

Colombia, donde más de la mitad de los estudiantes universitarios abandonan sus carreras sin obtener un título profesional; una alta proporción de estudiantes prolongan el tiempo de estudios, además de una alta rotación interna.

Dentro de las políticas gubernamentales, en 2004 se realizó una convocatoria nacional sobre experiencias exitosas en deserción, en la cual se presentaron 33. Estas basaron su éxito en la aplicación de medidas diversas como programas de ayudas económicas, de acompañamiento y asesoría interdisciplinaria (psicólogos, trabajadores sociales, etc.) y servicios asistenciales, tutorías académicas, cursos preparatorios, flexibilización académica, mejoramiento de procesos de admisión, programas de reingreso, seguimiento académico y de desempeño de docentes, semestres especiales (de rehabilitación académica, antes de un eventual retiro) y numerosos estudios e investigaciones sobre el tema para definir, cuantificar y conocer el problema como paso previo para actuar sobre este.

Hoy por hoy, universidades bogotanas como la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Rosario, la Universidad de los Andes, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad de La Sabana, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Santo Tomás, están no solo reconociendo las características particulares del fenómeno de la deserción (abandono) en sus estudiantes, sino que están aplicando sus mejores esfuerzos al diseño y la ejecución de estrategias favorables para su permanencia y graduación oportuna, como lo revelan los encuentros de acciones de acompañamiento estudiantil en la educación superior organizados por la Universidad Nacional de Colombia (2014, 2015 y 2016). Por su parte, eventos como la Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior realizada anualmente desde 2010 revelan los esfuerzos de las universidades también a nivel latinoamericano.

De acuerdo con Berrío, Misas, Santacruz y Villa (2013), en la última década diferentes universidades se han puesto en la tarea de investigar para comprender y prevenir el abandono, así como de diseñar estrategias en pro de la permanencia de los estudiantes. La Universidad de los Andes (2007) realizó para Colombia una investigación en las instituciones de educación superior (IES) sobre este problema a nivel nacional,

haciendo hincapié en las particularidades de cada institución. Sus resultados muestran que las carreras con un alto grado de deserción son las que tienen una alta demanda, y por lo contrario, las carreras que muestran un bajo nivel de deserción son en la línea de ciencias de la salud que no tienen tanta demanda en comparación con otras.

La Universidad de Antioquia encontró en 2006 que las características más relevantes de los estudiantes asociadas al abandono son el género, el Estado civil, las personas a cargo, el lugar de procedencia, los créditos reprobados y el nivel académico de colegio del que proceden (Castaño, Gómez y Vásquez, 2006, citado por Berrío et al., 2013).

La Universidad Nacional de Colombia investigó en 2007 la ausencia por cinco semestres consecutivos observando que el 29 % de los estudiantes desertan y el 22 % no se desvinculan de la institución, pero no tienen una permanencia continua. La gran parte de los estudiantes que no permanece en la institución son de los primeros semestres, y de las diferentes sedes nacionales es Medellín la que tiene el porcentaje más representativo (Pinto, Duran, Pérez y Rodríguez, 2007, citado por Berrío et al., 2013).

En ese mismo año, la Universidad del Rosario realizó una investigación por cohortes de 2001 a 2002 en las facultades de Economía, Finanzas y Comercio, y encontró que las variables asociadas al abandono son el género, el tipo de colegio de donde egresan, los ingresos con los que cuentan y la ciudad de procedencia, junto con su vínculo laboral (Lopera, 2008, citado por Berrío et al., 2013).

La Pontificia Universidad Javeriana de Cali realizó en 2010 una investigación en la Facultad de Economía desde 2002 a 2008 por cohortes, y encontró que las principales características asociadas a la deserción son el género, la edad de ingreso y el promedio acumulado inferior a 3,2. En 2012, llevó a cabo otra investigación enfocada en las características individuales y académicas de los estudiantes, y encontró que el mayor porcentaje de deserción ocurre en hombres de 16 a 17 años de los primeros semestres (Girón y González, 2009, citado por Berrío et al., 2013).

Por otro lado, en las universidades privadas, el factor económico toma mayor relevancia por exigir el pago de la matrícula además de la manutención, lo que, sin dejar de lado las exigencias académicas y

sociales del contexto, afecta su permanencia o el retraso de obtención del título universitario (Laguna y Melo, 2015).

De acuerdo con Sánchez y Márquez (2012), la deserción estudiantil debe entenderse y analizarse de acuerdo con los agentes que están involucrados en este proceso: el Estado encargado de las políticas públicas para instaurar acciones que minimicen ese problema, las instituciones de educación superior que son los agentes principales para crear estrategias y acciones y que tienen el contacto directo con los estudiantes y, por último, los estudiantes que son los más vulnerables, ya que por una inadecuada visión del mundo globalizado tienen una falsa percepción tanto de los programas de estudios como de la educación superior. Por tal motivo, la deserción se debe observar desde tres focos: el Estado, la institución y el individuo.

Concepto y clasificación de la deserción

Aunque actualmente la definición de deserción universitaria sigue en discusión, según Sierra y Hernández (2014), hay consenso en su conceptualización, como el abandono de la formación académica. Para el MinEducación, teniendo en cuenta los planteamientos de Tinto (1989) y Giovanoli (2002), citados por Sierra y Hernández (2014), la deserción es definida como una situación en la que el estudiante aspira a un proyecto educativo que no logra concluir. Para que el estudiante sea considerado desertor, no debe presentar actividad académica por un tiempo correspondiente a dos semestres académicos consecutivos.

Cabe aclarar que tal definición tiene sus dificultades, ya que, según Díaz (2008), citado por Sierra y Hernández (2014), no se puede establecer si “el estudiante no seguirá con su proceso formativo, (deserción definitiva) retomará sus estudios o iniciará otro programa académico (deserción temporal o *first drop-out*)”.

Moons (1996), citado por Rojas y González (2008), entiende el fenómeno de la deserción como el hecho de que el alumno no registre actividad académica por un periodo académico de dos años, caso en el cual el desertor inicial sería aquel que no registra inscripción al año siguiente, y el desertor avanzado sería el individuo que, habiendo

aprobado más de la mitad de las materias del plan de estudios, no registra inscripción durante dos años.

Rojas y González (2008), por su parte, entienden la deserción estudiantil como la disolución del vínculo formal adquirido mediante matrícula entre una IES y el estudiante sin que se haya cumplido el término indicado en el contrato formal de matrícula como una decisión institucional o personal que afecta el desarrollo esperado de una fase educativa previamente diseñada por la institución oferente y como un fenómeno social en tanto las diferentes esferas de interacción se constituyen en un factor desencadenante.

Un modo de lograr un concepto cuantitativo de la deserción consiste en hacer la comparación numérica entre la matrícula inicial y el número de egresados de último año, lo que daría cuenta de lo que se conoce como deserción por cohorte.

Precisando el concepto de *deserción*, Jaramillo y Jaramillo (1999), citados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [Icfes] (2002), plantean las siguientes distinciones:

1. Deserción: abandono que el alumno hace del programa antes de su culminación, conforme al reglamento académico, bien sea por razones disciplinarias (denominada deserción académica), bien sea por motivos personales (deserción no académica o retiro voluntario). Se mide por la diferencia entre la matrícula inicial y la final en un mismo periodo considerado.
 - a. Deserción académica: abandono del aula por razones estrictamente académicas.
 - b. Deserción no académica: abandono voluntario que el alumno hace de las actividades académicas a lo largo del programa cuyas causas pueden ser de tipo exógeno o endógeno a la institución.
 - c. Episodio de deserción: cancelación de la matrícula de un estudiante, bien sea por decisión de la institución, bien sea por decisión del alumno mismo. Así, un estudiante con

dos cancelaciones de matrícula en su historia académica genera dos episodios de deserción.

- d. Reincidente: estudiante que registró en su historia académica más de un episodio de deserción durante el periodo estudiado.
- e. Nivel de deserción: semestre académico en el cual el estudiante abandona sus estudios, bien sea voluntaria, bien sea forzosamente. Para aquellos estudiantes que en el momento de retiro estaban cursando materias de varios semestres, el nivel fue estimado por el número de créditos aprobados.
- f. Semestre de retiro: todos los semestres calendario dentro de un periodo en los cuales desertaron los estudiantes por razones académicas y no académicas.
- g. Tipo de aspirante: aspirante bachiller, aspirante a transferencia interna, aspirante a reintegro, aspirante en reingreso, aspirante a transferencia externa, aspirante a reingreso con grado previo, aspirante a dos o más programas académicos en la misma universidad.
- h. Estado: Activo: estudiante que tiene matrícula vigente en cualquier programa académico de pregrado de la institución. Inactivo: estudiante no vinculado actualmente a la institución.

El Icfes (2002), por su parte, clasifica la deserción en las siguientes categorías:

- 1. Deserción total, referida al abandono definitivo de la formación académica individual.

2. Deserción discriminada por causas, según lo que motivó la decisión.
3. Deserción por facultad (escuela o departamento): cambio facultad-facultad.
4. Deserción por programa: cambio de programa en una misma facultad.
5. Deserción a primer semestre de carrera por inadecuada adaptación a la vida universitaria.
6. Deserción acumulada como la sumatoria de deserciones en una institución.

Respecto del momento en que ocurre el abandono, también se ofrecen diferentes clasificaciones, según esta ocurra antes de la primera matrícula, en los primeros semestres, en los semestres intermedios o al final de la carrera, sin haberla terminado.

Estudios recientes han concluido que la deserción universitaria se presenta, principalmente, en los primeros años de la carrera. El periodo crítico en el cual el fenómeno se presenta con mayor intensidad corresponde a los cuatro primeros semestres de la carrera, en los que se produce el 75.1 % de la deserción por cohorte de estudiantes en el nivel universitario, periodo en el cual el estudiante inicia un proceso de adaptación social y académica al medio universitario. Con respecto a la graduación de los estudiantes, la información registrada en el Sistema para la Prevención y de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies), permite establecer una tasa de graduación para el nivel universitario del 33,9 % en el decimocuarto semestre (MinEducación, 2013a).

Rojas y González (2008) también coinciden en que más de la mitad de los estudiantes matriculados en la universidad abandonan sus estudios sin obtener un título, especialmente durante los primeros semestres académicos, lo que se denomina deserción precoz (Icfes, 2002).

Además, una buena proporción son estudiantes egresados, pero sin título profesional, probablemente porque el obtener la titulación y el reconocimiento social por ello no es razón fuerte para mantener a los estudiantes hasta el final de su formación.

Otra clasificación de la deserción la ofrecen Girón y González (2005), para quienes la deserción puede ser voluntaria o involuntaria, según las condiciones vinculadas con el rendimiento académico. Condiciones de evaluación, calificación o reconocimiento de habilidades de los estudiantes en su formación en educación superior hacen que la toma de decisión no sea propia, sino que sea obligada por las circunstancias de su rendimiento académico.

Pineda y Pedraza (2011) plantean una clasificación de los tipos de deserción que considera tres aspectos fundamentales: temporalidad, alcance y mecanismos de abandono. “El factor temporal hace referencia al momento o momentos en que ocurre la desvinculación y su duración” (Pinto, 2007, citado por Pineda y Pedraza, 2011, p. 23), que se dividen en precoz (antes de matricularse), temprana (durante los primeros cuatro semestres) y tardía (de quinto semestre en adelante). La temporalidad se asocia a la duración de la desvinculación que puede ser temporal (cuando el estudiante se separa del programa por uno o varios periodos, lo que se traduce en rezago) o definitiva (cuando ocurre el abandono absoluto).

Desde el punto de vista del alcance, la deserción puede ser del programa, de la institución o del sistema. La primera se refiere a cambios del programa académico sosteniéndose la vinculación a la misma universidad. La segunda se refiere al caso en que el estudiante se traslada a otra institución permaneciendo en el sistema. Y la tercera ocurre cuando el estudiante se desliga por completo del sistema de educación superior. Finalmente, los mecanismos de abandono se refieren a los factores institucionales que provocan la salida involuntaria del estudiante (normatividad académica y disciplinaria) y la voluntaria cuando el mismo estudiante es quien toma la decisión de abandonar.

Esta clasificación de las formas como puede ocurrir la deserción puede integrarse con los factores generadores de deserción planteados por los autores previamente citados, en una matriz que permite visualizar la interacción entre los factores que causan deserción y el modo

en que esta ocurre. De esta manera, es posible comprender en mayor profundidad el fenómeno de la deserción y atender a sus particularidades desde las estrategias de retención que puedan proponerse.

En síntesis, puede abordarse el estudio de la deserción considerando las múltiples formas en que los factores asociados pueden interactuar, factores que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Factores asociados a la deserción estudiantil universitaria

				Factores determinantes			
				Factores institucionales	Factores académicos	Factores socioeconómicos	Factores individuales
Características	Temporalidad	Momento	Precoz				
			Temprana				
			Tardía				
		Duración	Temporal				
			Definitiva				
	Alcance	Abandono por cambio de programa					
		Abandono por cambio de institución					
		Abandono del sistema educativo					
	Mecanismo de abandono	Voluntario					
		Involuntario					

Fuente: elaboración propia.

Factores determinantes de la deserción

Según Rojas y González (2008), la crisis financiera, la falta de orientación vocacional y la disminución en la edad de ingreso a la universidad no explican suficientemente el problema, que conciben como “un fenómeno histórico, estructural y como un problema de la calidad de la educación, el valor social y la capacidad de las Instituciones de Educación Superior para cautivar y retener la juventud” (p. 72).

Para Rico (2006), un factor de alta incidencia en la deserción es la mortalidad académica atribuida, en los estudiantes desertores, a niveles de la formación preuniversitaria inferiores a los promedios presentados por el conjunto de los estudiantes, con débil formación particularmente en las áreas de ciencias exactas y naturales. La deserción no académica contribuye, por su parte, en promedio con el 40 % de la deserción general, con causas socioeconómicas. Igualmente, sugiere que en el grupo de factores explicativos fundamentales de estos fenómenos están las características de los modelos de docencia, el sistema de selección y el efecto combinado de ambos, y enuncian algunos puntos por considerar en una agenda de investigación en este tema, entre los que incluyen la información sobre deserción y atraso, los costos económicos y sociales de la deserción y el atraso, las experiencias de prácticas docentes con sistemas de alarma, los incentivos adecuados al logro de una mayor retención y los factores que facilitan una docencia eficiente (características de los estudiantes y modalidades docentes).

Heredia *et al.* (2015) postulan que la deserción estudiantil se asocia a una insuficiente integración personal en los aspectos sociales e intelectuales de la comunidad institucional, es decir, bajos niveles de interacción personal con los demás estudiantes y docentes durante los primeros años de estudio.

Respecto de la decisión de desertar por parte de un estudiante, Attinasi (1986), citado por la Universidad de los Andes (2007), asegura que esta se ve influenciada por las percepciones y el análisis que él hace de su vida universitaria —concepto sobre sí mismo— una vez hace parte del sistema educativo, percepción que se puede enmarcar en los planes de estudio, en la dinámica curricular, en los procesos evaluativos y hasta en los aspectos de bienestar que brinde la institución.

El bajo rendimiento también explica el abandono de la universidad. Entendiendo el rendimiento como la “certificación académica o calificaciones” (González Tirados, 1989; Salvador y García Valcárcel, 1989; Álvaro Page y otros, 1990; Latiesa, 1992; De Miguel y Arias, 1999; Solano *et al.*, 2004, citados por Tejedor y García-Valcárcel, 2007), se identifica el rendimiento con los resultados, distinguiendo a los últimos en dos categorías, inmediatos y diferidos. Los inmediatos definidos como éxito/fracaso en un periodo y los diferidos correspondientes a la conexión con el mundo del trabajo en cuanto a eficacia y productividad.

En un intento de sistematización de los factores determinantes de la deserción, Salazar (1999), citado por el Icfes (2002), indica que la deserción puede observarse desde las perspectivas individual, institucional y estatal. Braxton *et al.* (1997), citado por Girón y González (2005), presentan, por su parte, una alternativa de clasificación de los factores determinantes de la deserción en factores individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos.

Factores individuales

Lopera (2008) y Laguna y Melo (2015) corroboran que entre los factores individuales se incluyen edad de ingreso del estudiante, estado civil, género, entorno familiar, algún tipo de calamidad doméstica en la que pueda estar inmerso, problemas de salud, integración social, incompatibilidad horaria, expectativas satisfechas y no satisfechas y de su entorno, interés y motivación frente al programa académico y sus características.

Para Rojas y González (2008), la orientación vocacional toma especial relevancia en lo individual en la información que los nuevos estudiantes universitarios deben tener sobre los programas y las condiciones universitarias. Si no se tiene una buena orientación para la toma de decisión en la vinculación a una profesión, es muy factible que se abandone de manera pronta. También el bienestar universitario, la planificación familiar y el consumo de sustancias psicoactivas, la importancia de la biografía escolar del joven que ingresa a la universidad, el nivel académico y el reconocimiento social de cada universidad.

Estos autores reconocen la existencia de un profundo desajuste entre la educación media y la superior, entre los ritmos de actividad, entre las competencias académicas exigidas y las formas de evaluación, entre las expectativas del joven y los ofrecimientos institucionales. Girón y González (2005) encuentran que el apoyo familiar, el rendimiento académico previo en matemáticas y lenguaje y los factores sexo y número de créditos matriculados inciden en la deserción.

Porto y Di Gresia (2004), citado por Girón y González (2005), hallaron como factores explicativos del rendimiento académico el sexo (las mujeres obtienen un mejor desempeño), la edad de ingreso (mejor desempeño de los más jóvenes), la educación de los padres (cuanto más educado el padre, mejor el rendimiento) y las horas trabajadas.

Factores académicos

Los factores académicos tienen que ver con expectativas no satisfechas, orientación profesional o vocacional, tipo de colegio, rendimiento académico, calidad del programa, métodos de estudio, resultado en el examen de ingreso, insatisfacción con el programa u otros factores académicos, carga académica (Lopera, 2008; Laguna y Melo, 2015). Este aspecto es el que condiciona las deserciones de tipo obligatorio o forzoso, y es conocido en el reglamento estudiantil tanto institucional como del programa en que el estudiante se inscriba. De acuerdo con Rojas y González (2008), este fenómeno puede estar determinado por modelos pedagógicos y evaluativos inadecuados, por planes de estudio que no cumplen las expectativas del educando y excesiva rigidez en la manera de conducir la academia, estilos docentes y administrativos poco amistosos y un brusco choque para el individuo en el tránsito de la educación secundaria a la universitaria.

Factores institucionales

Los factores institucionales hacen referencia a aspectos como normalidad académica, becas y formas de financiamiento, recursos universitarios, calidad del programa, grado de compromiso con la institución educativa, nivel de interacción personal con los profesores y estudiantes,

reglamentos, condiciones de ingreso. También se refieren a la determinación de estrategias para enfrentar la deserción, programas o proyectos de evaluación o seguimiento de la situación de la incidencia de las políticas institucionales frente a los estudiantes y sus motivaciones. Para Rojas y González (2008), hablar de factores institucionales es hablar de la calidad de las IES en sus diferentes componentes en asuntos tan diversos como posibilidades de desarrollo individual, aseguramiento de la eficacia académica, oportunidades de permanencia, incentiva-ción de la retención y garantías de bienestar para los estamentos que las conforman.

Factores socioeconómicos

Los factores socioeconómicos tiene que ver con estrato, situación laboral del estudiante y de los padres, ingresos familiares, dependencia económica, personas a cargo, nivel educativo de los padres, entorno familiar y entorno macroeconómico del país (Lopera, 2008; Laguna y Melo, 2015). Las dificultades de financiación de muchos estudiantes y sus familias son consideradas la mayor causa de deserción universitaria. Además, la falta de modalidades de financiación, conjuntamente con la baja capacidad de endeudamiento, la ausencia de estímulos, becas, subsidios, etc., incrementan el problema socioeconómico, que, por otra parte, está ligado al valor cultural de la educación, a la ausencia de políticas públicas equitativas en el país y a los desequilibrios regionales en las inversiones en educación superior sumadas al deterioro creciente de financiación de la educación pública estatal.

Tinto (1982), citado por Girón y González (2005), más allá de los factores individuales, explica los procesos de interacción entre los estudiantes y la institución, los cuales inducen a desertar de la universidad; considera que el fenómeno de la deserción depende tanto del grado de integración del estudiante con el sistema académico y social de la institución como de la evaluación costo-beneficio de permanecer en la universidad que haga el estudiante. Este autor agrupa los determinantes así: las características familiares, las características individuales, la interacción con el ambiente de la universidad y el compromiso con la meta de culminar los estudios.

Girón y González (2005) asumen que el bajo rendimiento académico del estudiante puede ser reflejo de fallas en el proceso de integración al sistema académico y social de la institución, más que resultado de deficiencias mentales, por lo que consideran que es importante que las investigaciones alrededor de la deserción se centren en la interrelación entre el estudiante y el ambiente de la universidad, pues, dependiendo de esta interrelación, el estudiante asimilará con éxito o no el sistema académico y social de la institución.

Muchas teorías sobre las decisiones del estudiante a lo largo del ciclo académico han sido desarrolladas, pero solo dos han compartido una estructura consistente para entender los factores que afectan tales decisiones, como el modelo teórico de Tinto (1975), modelo de integración estudiantil (*Student Integration Model*), y el de Bean, modelo de desgaste estudiantil (*Student Attrition Model*) (1980), citados por Castaño *et al.* (2006).

Tinto (1975), citado por Spady (1970), argumenta que “la integración y la adaptación social y académica del estudiante en la institución determinan la decisión de permanecer o no en sus estudios”,¹ mientras que Bean (1980) afirma, desde una visión general, que “la decisión de mantenerse en los estudios depende, adicionalmente, de factores ajenos a la universidad (académicos, personales y psicosociales)” (citado por Castaño *et al.*, 2006, p. 16).

Otras clasificaciones de los factores explicativos de la deserción consideran problemas externos e internos a la universidad, los cuales pueden verse afectados por otros individuales, económicos, propios de la institución y académicos, que pueden llevar a la exclusión por parte de la universidad o a la suspensión de los estudios:

1. Problemas externos a la universidad:
 - a. El bajo nivel académico de la educación media conduce a la falta de competencias cognitivas en áreas básicas, dejando en evidencia que “el sistema educativo nacional

1 Las traducciones son nuestras.

no permite un paso integral y armónico entre los distintos niveles de enseñanza primaria” (Salcedo, 2010, p. 51).

- b. “El tipo de actividades y el medio económico ambiental reinante es desfavorable” (Salcedo, 2010, p. 51), es decir, la actividad que más conocen los estudiantes repercute en la escogencia de sus carreras. Cuando al comienzo de su carrera encuentra una oportunidad para trabajar, tiende a dedicar la mayor parte de su tiempo a esta tarea, obteniendo una satisfacción inmediata. Pero el no postergar la obtención de un trabajo puede inducir a la deserción.
2. Problemas internos a la universidad: factores como escasos recursos y defectos de organización, superpoblación universitaria y deficiencias docentes, falta de ayuda organizada para estudiantes (bienestar estudiantil, becas, subsidios, entre otros), currículos inadecuados y carencia de información estadística, problemas intrínsecos al estudiante. También se consideran como causas provenientes de la institución, la inadecuada planificación y una desorganización general en la universidad, que impiden una mayor retención de estudiantes en los sistemas educativos, especialmente cuando ingresan sin una orientación vocacional, si no por azar, y no como consecuencia de una ayuda profesional y una acertada planificación educativa y programación académica (Mendieta y Núñez, 1990).

Una de las investigaciones realizadas en Colombia sobre la deserción como la Rico (2006) permite conocer los factores propios de los estudiantes en el problema de la deserción universitaria, por ejemplo, los de carácter individual, a partir de las características personales y psicológicas del estudiante que determinan el abandono en sus estudios (Salcedo, 2010).

En relación con lo anterior, Oswald, Schmitt, Kim, Ramsay y Gillespie (2004), citados por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (2015), realizaron un estudio en el que establecieron un perfil de biodatos de los estudiantes, que incluye tres

dimensiones: comportamientos intelectuales (conocimiento, aprendizaje, apreciación artística, etc.), comportamientos interpersonales (tolerancia multicultural, adaptación cultural, liderazgo, ciudadanía, habilidades sociales, etc.) y comportamientos intrapersonales (salud física y psicológica, adaptabilidad, ética, orientación vocacional, etc.). Este estudio evidencia que la deserción es más baja en los países que tienen sistemas de ingreso más selectivos que en los que utilizan sistemas más abiertos. Por esta razón también afirman que las universidades que utilizan sistemas abiertos prestan más atención a la cantidad de estudiantes que ingresan y no a la calidad de estos. Los sistemas abiertos se entienden a partir del derecho de incorporación a la educación superior, después de haber presentado el examen correspondiente de culminación de estudios secundarios, y son aquellos en los que no hay procesos selectivos para el ingreso a la universidad. En contraste, están los sistemas de ingreso selectivo, en los que los resultados de los exámenes finales de estudios secundarios sí son importantes, aunque la selección de estudiantes es autónoma por parte de la institución.

Entre los modelos explicativos del fenómeno del abandono, hay que destacar, sobre todo, las aportaciones de Tinto y su teoría de la persistencia. Tinto (1997) describe este modelo explicativo del abandono basado en la integración académica y social. El modelo establece seis variables que explican la deserción estudiantil, y orienta el direccionamiento adecuado para evitarla: nivel académico, compromisos externos, separación social, relación docentes y administrativos, necesidades económicas y lo académico.

Dentro del nivel académico, según Tillman (2002), el abandono se presenta especialmente entre estudiantes de 25 años o más, que han decidido regresar a la universidad. Sin embargo, muchos adultos no cuentan con las habilidades básicas en lectura, escritura, biología y matemáticas, requeridas para inscribirse en los cursos de nivel universitario, ya sea porque no las adquirieron en la secundaria, ya sea porque, a pesar de haber aprobado dichos cursos, necesitan actualizar estas habilidades, pues la mortalidad académica refleja un escenario en el cual las exigencias de la institución cobran gran importancia, pues son demasiado duras.

Para este tipo de estudiantes, lo ideal sería participar en cursos de nivelación. Por ello, algunas instituciones educativas implementan clases de repaso de las asignaturas con más dificultades y con mayor composición o principios de estudio universitario, lo que significa ofrecer un conjunto completo de cursos, con consejeros, tutores y asesores.

En relación con lo anterior, Girón y González (2005), a partir de su investigación en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, específicamente en el programa de Economía, hallaron una gran relación entre el rendimiento académico y la deserción, ya que el factor más influyente es el bajo desempeño, seguido del apoyo familiar y la falta de orientación vocacional para elegir una carrera.

En cuanto a los compromisos externos, hoy día, cerca de la mitad de los estudiantes universitarios trabajan y hacen aportes económicos significativos en sus hogares hasta el punto de que algunos se pagan la carrera universitaria por sus propios medios. Ellos suelen dedicar parte de su tiempo a atender las responsabilidades típicas de la vida y dejan muy poco tiempo para participar en las actividades de la vida universitaria, de modo que la naturaleza de su vida en general se convierte en cierta manera en una barrera para su graduación oportuna de la universidad.

Por otra parte, los estudiantes que no desarrollan relaciones sociales con sus compañeros no se apropian de la institución, no generan confianza y la presión del grupo puede ser un factor que incida en el bajo rendimiento del estudiante. Por ello, las instituciones deberían promover actividades que fomenten la interacción de todos sus participantes con el fin de que se constituyan en redes de apoyo, asesoría y acompañamiento académico entre ellos, además de prevenir problemas psicológicos derivados del aislamiento (Torres, 2010).

En lo económico, de acuerdo con Tinto (1993), las finanzas familiares afectan la continuidad del estudiantes a través de su influencia en los objetivos educativos, así como la decisión sobre si asistir o no, cuánta educación buscar y dónde estudiar. Además, los estudiantes que deben trabajar para cubrir sus gastos tienen presupuestos muy ajustados, por lo cual un evento familiar significativo como enfermedad de los padres o el nacimiento de un hijo puede obligarlos a retirarse de la universidad. También el trabajo le resta concentración y tiempo al estudio.

En contraste con las causas expuestas, Abarca y Sánchez (2005), citados por Patiño y Cardona (2012), a partir de su estudio en la Universidad de Costa Rica, señalan que “no ingresar a la carrera preferida alienta la decisión del abandono; el factor económico no es determinante para la deserción, y los estudiantes abandonan la institución, pero no el sistema universitario, puesto que se incorporan a otras opciones” (p. 11).

Vivas (2005) resume su análisis de los factores explicativos de la deserción al afirmar que “el abandono universitario es un tema complejo, ya que son múltiples factores que intervienen; algunos tienen que ver con el perfil del alumno: experiencias previas de la educación secundaria, factores de carácter social, desconocimiento del ámbito universitario, poca transparencia en las titulaciones” (p. 13), y otros que están relacionados con el nivel de exigencia, responsabilidad del estudiante y los estilos de aprendizaje en el traspaso de la secundaria a la universidad.

Políticas y estrategias para disminuir la deserción estudiantil universitaria

ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES
DORIS ANDREA RODRÍGUEZ SANABRIA
JOSÉ NICOLÁS SANDOVAL SÁNCHEZ

Desde 2013 el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) estableció una política y una estrategia para incentivar la permanencia y graduación en la educación superior que implica el aumento en los subsidios y becas-crédito como apoyo del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex), mayor ayuda a las universidades públicas y cobertura superior para disminuir los índices de deserción hasta un 9 %.

Asimismo, apoya a las instituciones de educación superior (IES) para de esta forma crear y fortalecer planes de desarrollo y ejecución de políticas que promuevan la permanencia y graduación estudiantil, desde lineamientos, estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como la formación de equipos humanos competentes tanto académica como administrativamente para el tratamiento integral y preventivo del problema (MinEducación, 2013b).

En su compromiso con la cualificación de la oferta educativa colombiana, el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país” involucra representantes tanto del sector público como del sector privado a nivel nacional y local ante la transformación y consolidación de la educación y cultura del país, y se propone, para el caso de la educación superior, la construcción del sistema de educación terciaria con mayor acceso, calidad y pertinencia, considerando los siguientes ejes:

1. Creación de un sistema de educación terciaria para mejorar la movilidad y permanencia mediante la articulación entre la educación inicial, media y superior según estrategias basadas en:
 - a. La implementación de un sistema nacional de cualificaciones.
 - b. El Sistema Nacional de Acumulación y Transferencia de Créditos.
 - c. El Subsistema Nacional de Maestrías y Doctorados.
 - d. La definición de mecanismos de articulación con otros niveles educativos y otros tipos de formación.
2. Financiación para el acceso a la educación superior mediante estrategias como:
 - a. Financiación de la oferta de educación superior.
 - b. Financiación de la demanda en un contexto de alta calidad y equidad.
3. Herramientas para promover la calidad de la educación superior y de la formación para el trabajo y el desarrollo humano mediante estrategias como:
 - a. Excelencia en el sistema de educación superior.
 - b. Formación del docente de alto nivel.
 - c. Diseño e implementación del plan maestro de aplicación de la cobertura con calidad.

- d. Eficiencia del sistema y aseguramiento de la calidad.
- e. Convalidación de títulos.

En la actualidad, las IES conocen estos recursos y un porcentaje de ellas han implementado espacios propicios para atender a los estudiantes. Sin embargo, la tasa de deserción por cohorte sigue siendo elevada, por lo cual debe analizarse la efectividad de los procedimientos desarrollados, mediante la evaluación de las estrategias implementadas para orientar cambios importantes en las políticas públicas del Estado y demás agentes involucrados.

De acuerdo con Sánchez y Márquez (2012), las IES deben realizar cambios significativos en esta dirección. Aunque en la actualidad no todas han atendido a este llamado, todas deben llevar a cabo estos cambios orientados a atender a las características socioeconómicas y académicas de sus estudiantes recién ingresados, ya que estos llegan con alto riesgo de deserción, al enfrentarse a restricciones académicas y financieras; normalmente, el núcleo familiar tiene cierto grado de vulnerabilidad, puesto que por lo general tienen hermanos con necesidades similares, sus padres cuentan con un bajo nivel educativo y en su mayoría son los primeros de la familia que acceden a la educación superior, dado que es una alerta temprana de deserción en la educación superior.

Además de realizar estos cambios significativos, las IES deben proponer metas e indicadores de evaluación que garanticen al estudiante el apoyo necesario en el momento que se presente una eventualidad.

Por tal motivo, se debe poner a disposición tanto en agentes públicos como privados la implementación de acciones y estrategias para mejorar la calidad del seguimiento y la minimización de la deserción en la educación superior, evaluando permanentemente el impacto de estas acciones (MinEducación, 2013b).

En respuesta a esta situación, a partir de 2002 se creó desde el Estado el Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior (Spadies), el cual lleva registros estadísticos del problema y que permitió identificar los factores que están incidiendo en la deserción. Varias universidades están utilizando esta herramienta que, aunque no

es una estrategia que contrarreste la deserción, ha contribuido con la verificación de diferentes variables y a la comprensión del fenómeno.

Es importante resaltar la importancia de los mecanismos evaluativos que ha aportado el Spadies para determinar cuáles de los factores deben atacarse con mayor fuerza, con el fin de mejorar cada proceso. El Spadies “es una herramienta que integra los datos suministrados por las IES (Instituciones de Educación Superior), para la identificación y posterior ponderación de comportamiento, causas y riesgos determinantes para la deserción” (Ministerio de Educación, 2014, citado por Sierra y Hernández, 2014, p. 2). Sin embargo, a pesar de estar siendo implementado desde 2002, según el reporte del MinEducación en 2015, la deserción por cohorte es de casi el 46 %.

Entre las estrategias propuestas por el Estado, está también el “aumento en la cobertura de créditos educativos y de sostenimiento por parte del Icetex, así como la creación del modelo MAIE (Modelo de Atención Integral Estudiantil) (Sierra y Hernández, 2014, p. 2), en el que se realiza acompañamiento académico al estudiante beneficiario del crédito educativo del Icetex.

Con el fin de favorecer la graduación oportuna y reducir los índices de deserción estudiantil, las IES vienen implementando diversidad de estrategias. El fortalecimiento de las políticas de bienestar universitario constituye uno de los grandes esfuerzos que lidera el MinEducación en conjunto con las instituciones de educación superior con el propósito de enfrentar la deserción estudiantil. La Ley 30/1992, de 28 de diciembre, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, en su título V, capítulo iii, artículo 117, estableció la obligación, por parte de las IES, de adelantar procesos de bienestar entendidos como un conjunto de actividades encaminadas al desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo. También señaló que cada institución debía destinar por lo menos el 2 % de su presupuesto de funcionamiento para atender debidamente su programa de bienestar universitario (Guzmán, 2009).

Por otro lado, la orientación vocacional ejerce una función preventiva de la deserción estudiantil al actuar como un mecanismo de ajuste entre la oferta y la demanda de formación, de modo que

es además un fuerte conector entre las universidades y las empresas (Icfes, 2002).

Entre las estrategias para lograr disminuir los niveles de deserción, están los programas de apoyo dirigidos a los estudiantes, los cuales están fundamentados en diagnósticos institucionales. En la tabla 2, se presentan los tipos de estrategias implementadas, en correspondencia con los factores determinantes de la deserción antes expuestos (MinEducación, 2008, citado por la Universidad Santo Tomás, 2013b).

El Programa de Desarrollo Estudiantil de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás presenta con este propósito siete proyectos:

1. Proyecto de ingreso, orientación y adaptación al medio universitario.
2. Proyecto de apoyo al estudiante deportista.
3. Proyecto de acompañamiento académico para la graduación oportuna.
4. Proyecto de formación ética y construcción de ciudadanía.
5. Proyecto de desarrollo personal y familiar para la vida.
6. Proyecto de orientación, inserción laboral y articulación con el sector productivo.
7. Proyecto alternativas de financiamiento.

Tabla 2. Estrategias para disminuir los niveles de deserción, en correspondencia con sus factores determinantes.

Tipo de estrategias	Descripción
Académicas	Acompañamiento individual al estudiante a través de tutorías para potenciar las condiciones académicas: • Asesorías de carácter complementario para aclarar, afirmar o ampliar los conocimientos derivados del proceso de aprendizaje (monitorías). • Actividades académicas encaminadas al refuerzo de los conocimientos, habilidades y competencias. • Cursos remediales, especiales o de nivelación orientados hacia aquellos estudiantes que reprueban materias o créditos académicos con el fin de nivelarlos para el siguiente semestre. • Cursos de nivelación orientados hacia aquellos estudiantes que deseen adelantar materias o créditos académicos del siguiente semestre.
Financieras	Becas y descuentos en el valor de la matrícula por méritos académicos, deportivos o artísticos: • Descuentos en el valor de la matrícula por convenios interinstitucionales o por cooperación extranjera. • Descuentos en el valor de la matrícula por acuerdos sindicales o con los empleados. • Estímulos económicos por participación en actividades curriculares.
Psicológicas	Programas de identificación y seguimiento a estudiantes en conductas de riesgo, como consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados y violencia, entre otras: • Programas de detección y manejo de las principales características de la salud mental de los estudiantes. • Programas para el fortalecimiento de las capacidades y recursos del estudiante en su proceso de formación humana.
Gestión universitaria	Programas de movilidad estudiantil en pregrado y posgrado: • Diversificación de ofertas curriculares educativas. • Ampliación de las oportunidades de acceso. • Diferenciación de las instituciones educativas. • Consolidación de la formación por competencias. • Promoción de la pertinencia y de la vinculación laboral.

Fuente: elaboración propia a partir del MinEducación (2006), citado por Guzmán (2009, p. 114).

Retención estudiantil

YOHANNA MARÍA MONTENEGRO MEJÍA*

Introducción

Los procesos de retención de estudiantes en la educación superior se han modificado con el transcurrir de la historia. En sus inicios, los estudios universitarios tuvieron una demanda baja y era de esperarse que muchos de los que iniciaban jamás la terminaran, pero hoy por hoy la educación superior ha dejado de ser un lujo, para convertirse en una necesidad. Este capítulo presenta la evolución de los procesos de retención y, además, los factores predictivos e incidentes de la retención.

La evolución

La historia temprana de la educación superior en los Estados Unidos y en los países latinoamericanos tuvo una baja demanda, por lo que adelantar procesos organizados de retención no fue tan importante, pues tampoco había muchos interesados en graduarse y la concepción de la universidad fue equiparable a un lujo al que muy pocos podían acceder o en el que menos se podrían mantener. Fue hasta las últimas décadas del siglo XX cuando al elevarse la demanda de los servicios de

* Docente consejera del Programa de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás.

educación universitaria por el acceso de hombres de diferentes clases sociales y confesiones religiosas que se determinó también la necesidad de establecer mecanismos para favorecer la retención. Los esfuerzos iniciales se centraron en la capacidad que debía generar la universidad para graduar con éxito a sus estudiantes. Para ese momento, ya era evidente cómo las diferencias en las tasas de deserción estaban en función no solo de los tipos de estudiantes atraídos por las instituciones, sino también por el entorno que se proporcionaba a estos.

Hacia 1850 las universidades tenían en promedio 174 estudiantes, en su mayoría hombres privilegiados y posteriormente de mujeres que accedieron por primera vez a la educación superior en la Universidad de Berlín. Sin embargo, y con la idea de no separarlas de sus acostumbradas funciones como madres y amas de casa, fueron formadas como maestras de primaria.

En 1862, la universidad pasa por un momento decisivo a partir del acto de Tierra Morrill en los Estados Unidos, que determinó que en cada uno de los estados debía darse paso a una universidad para generar dos programas que por los problemas de aquel momento se convertían en pieza clave del desarrollo. Estos programas fueron arquitectura e ingeniería con un alto nivel de influencia alemana que hizo hincapié en la investigación y permitió las primeras especializaciones.

Gracias a ello en 1900 y ya en medio de una sociedad más industrializada por lo que a los Estados Unidos respecta, el número de instituciones de educación superior abiertas se mantiene constante con una importante multiplicación de estudiantes que se convertían en los directivos y profesionales que una sociedad en ese nivel de avance requería.

Desde ese momento, se crean los procesos de admisión selectiva, basados en el interés del estudiante, y hacia 1930 se realizan los primeros estudios de mortalidad académica. En 1938, John McNeely examinó el desgaste, el tiempo para graduarse, las carreras con mayor nivel de deserción, el impacto del tamaño institucional, el género, la edad, la ubicación del hogar, el tipo de alojamiento, la participación en actividades extracurriculares y los trabajos de tiempo parcial. Los hallazgos de deserción se centraron en las dificultades financieras, las enfermedades presentadas por los estudiantes, los altos índices de mortalidad de la época y la falta de interés.

Posteriormente, y por los efectos de la Segunda Guerra Mundial, el interés por la universidad desciende de forma vertiginosa y con ello la intencionalidad de retener a los estudiantes que para ese momento respondían con otros esfuerzos a las demandas de sus sociedades. Pero en la posguerra comienza un fuerte resurgimiento de la universidad en lo que ha sido llamado la edad de oro de la educación superior, no solo con mayor interés en el acceso de los estudiantes, sino también en la consecución del logro de grado.

Con el advenimiento de la conquista del espacio, también se logran mejores niveles de ingreso, y se centra, por lo menos en la cultura norteamericana, la esperanza de una mejor vida a partir de la educación. Pero es hasta 1970 que la retención se convierte en un foco de educadores, investigadores e instituciones. Y se encuentra que existen mayores tasas de deserción en grupos minoritarios, determinándose que existe menor apoyo para los estudiantes negros. Desde ese entonces también se contemplan las características individuales de los estudiantes y se realizan tanto enfoques psicológicos como estudios de personalidad para iniciar la prevención de la deserción.

Hacia finales de la década de 1970 se realizan los primeros estudios de autopsia para determinar por qué los estudiantes dejaban la universidad y los estudios predictivos que permitieron la identificación de los criterios de admisión que debían ser considerados.

Hacia 1975 Vincent Tinto expone su teoría interaccional y la existencia de factores incidentes en la retención y deserción que serán expuestos más adelante. Alrededor de 1990 la retención ya es considerada como una prioridad educativa y Johnson Braxton postula cuatro proposiciones:

1. Los estudiantes traen a la universidad diferentes características de entrada, lo que afecta su compromiso inicial.
2. Debe generarse un compromiso mutuo entre el estudiante y la institución.
3. Nivel de integración social,
4. A mayor compromiso institucional, mayores tasas de retención.

Ya para 2005, Seidman presenta estudios de retención en diferentes contextos (comunidades negras, hispanos, anglos) e impactos del comportamiento de los factores interpersonales.

Los factores predictivos de la retención

Astin *et al.* (1996) postulan cómo la graduación es uno de los pocos resultados en la que muchos grupos tienen centrado su interés, pues para la mayor parte de los padres y de los estudiantes la graduación es un punto esencial en la realización de aspiraciones profesionales de toda una familia, en que, por supuesto, se mezclan intereses económicos, en los que se espera fundamentar proyectos de vida.

De igual forma, los profesores y el personal de la institución contemplan la retención y la graduación como un indicador de éxito, en tanto que los legisladores y responsables políticos se inclinan a ver la tasa de finalización o graduación como un “indicador de rendimiento”.

Astin *et al.* (1996) también sostienen que los estudios de retención de estudiantes en las universidades tienen dos aplicaciones prácticas: la primera la predicción en la que se puede lograr la estimación en la graduación en un tiempo específico, lo que brinda información especial y de mucho valor para los funcionarios responsables, porque entonces se pueden diseñar programas especiales para atender a estudiantes en alto riesgo de deserción. La segunda aplicación práctica se centra en el control, pues a partir de ella se demuestra la capacidad de las instituciones y de sus grupos de apoyo estudiantil para mejorar las posibilidades de alcanzar la finalización de los estudios.

En consecuencia, los factores predictivos de la retención pueden clasificarse en dos grandes grupos: los factores personales y los factores ambientales. Dentro de los primeros, se incluye la formación académica previa, los antecedentes familiares de formación, pues se ha demostrado que el nivel educativo y los ingresos de los padres afectan la terminación de la universidad de manera directa e indirecta. Las aspiraciones educativas de los mismos estudiantes, sus hábitos de estudio, pues, a mayores y mejores hábitos de estudio, se logra mayor persistencia, asimismo las expectativas sobre la universidad, la edad y el estado civil, ya que las investigaciones demuestran cómo los hombres casados

y las mujeres solteras sin hijos tienen mayores índices de retención en la educación superior. Las calificaciones de exámenes estandarizados también desempeñan un papel importante, pues la investigación de Fleming y García demuestra cómo los resultados de estos exámenes y las calificaciones de la secundaria han mostrado ser uno de los predictores más fuertes del logro entre los estudiantes de pregrado. Sin embargo, la evidencia sugiere que las pruebas estandarizadas pueden no ser tan predictivas en estudiantes negros.

Dentro de los factores ambientales, se deben considerar el lugar de vivienda, su distancia y accesibilidad a las instalaciones de la universidad, el trabajo fuera de la institución, puesto que apartan al estudiante de su medio y complejizan sus horarios, lo que resulta negativo frente a la permanencia, mientras que los trabajos parciales no presentan este tipo de impactos, y el que sí presenta efectos favorables es el trabajo en los campus, pues modifica muy positivamente la permanencia. También se debe considerar el ambiente académico y las características de la universidad tanto en tamaño como en porcentaje de recursos invertidos en los servicios estudiantiles. La naturaleza de la universidad también resulta definitiva, pues los estudios muestran cómo las universidades privadas poseen niveles más altos de retención si se las compara con las instituciones públicas.

Los factores incidentes de la retención y la deserción

Tinto (1993) ha postulado los factores que pueden considerarse incidentes en la retención y la deserción que se pueden dividir en cuatro grandes grupos descritos en las tablas 3 a 6 con sus respectivas características.

Tabla 3. Procesos de admisión

Factores que inciden en la retención	Factores que inciden en la deserción
• Proceso equitativo y de calidad • Políticas de admisión • Visitas de promoción a universidades • Calidad de la información acerca de las opciones de formación profesional • Ubicar estudiantes cuyos valores mantienen coherencia con los de la institución	• No seguimiento a los candidatos • Proceso de admisión largo y complejo • Rechazo/no admisión en la institución • Componentes económicos adversos

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Servicios académicos

Factores que inciden en la retención	Factores que inciden en la deserción
• Distribución de horarios • Aplicación de estrategias de estudio • Desarrollo de competencias básicas • Planes de estudios dinámicos y ajustados a las necesidades • Flexibilidad • Proyección profesional	• Grupos de gran tamaño • Ausencia de personal especializado • Canales de comunicación pobres • Pobre rendimiento académico • Aprendizajes no significativos

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Currículo e instrucción

Factores que inciden en la retención	Factores que inciden en la deserción
• Alta calidad de la docencia • Currículos flexibles • Currículos que faciliten la movilidad • Organización que considera al estudiante y su forma de aprender	• Currículo tradicional • Ausencia de personal docente • Planes de estudio que no responden a las necesidades del medio • Modelos pedagógicos inflexibles

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Asuntos estudiantiles

Factores que inciden en la retención	Factores que inciden en la deserción
• Proceso de inducción adecuado y seguimiento durante el primer año • Involucrar a los estudiantes en procesos extracurriculares • Ofrecer asesorías y tutorías personalizadas • Informar constantemente a los servicios estudiantiles	• Falta de comunicación con los estudiantes • Falta de seguimiento a los estudiantes en riesgo • No ofrecer actividades extracurriculares de acuerdo con el alumnado • Falta de orientación vocacional

Fuente: elaboración propia.

En procura de fortalecer la retención o permanencia estudiantil y la graduación oportuna, se han generado diversos modelos de retención, que recopila Sánchez y Márquez (2012) y se sintetizan en la tabla 7.

Tabla 7. Resumen de modelos de atención al estudiante

Modelo e idea central	Principales planteamientos
Modelo de instrucción suplementaria: asistencia académica a estudiantes sin importar su nivel académico. Se identifican clases de alto riesgo y no estudiantes en alto riesgo.	• Las sesiones para pensar le permiten al estudiante construir conocimiento según el material de la clase. • Los estudiantes aumentan su capacidad de pensar, motivados por los compañeros que son más capaces para alcanzar altos niveles de pensamiento. • El aprendizaje es estimulado progresivamente desde experiencias concretas (lo práctico) hasta lo abstracto (lo verbal y visual). • La instrucción suplementaria puede proporcionar un ambiente seguro donde los estudiantes pueden discutir y procesar el material, descubrir estrategias que les ayuden a develar el misterio del aprendizaje universitario e interactuar con los demás compañeros. • A través de una variedad de actividades, el programa provee una retroalimentación continua que le permitirá al estudiante una mejor comprensión del material de la clase, antes de realizar las evaluaciones, evitando que obtenga bajas calificaciones. • El trabajo en grupo (trabajo colaborativo), además de mejorar el desempeño académico, eleva la autoestima de los estudiantes más que su sentimiento de competitividad.

Modelo e idea central	Principales planteamientos
Modelo geométrico de persistencia y logro de objetivos: búsqueda de equilibrio entre los factores cognitivos, sociales e institucionales.	• Debe existir cierto equilibrio en la dinámica de los factores cognitivos, sociales e institucionales, para el crecimiento, el desarrollo y la persistencia del estudiante. • La individualidad del estudiante requiere que el modelo pueda cambiar, balancearse y evolucionar en una variedad de opciones que generen estabilidad. • Cada institución debe desarrollar su propia estrategia de retención, de acuerdo con sus características particulares. • Un marco conceptual para la retención estudiantil debe incluir cinco componentes claves que trabajen de manera interrelacionada: la ayuda financiera, el reclutamiento y la admisión, los servicios académicos, el currículo y la instrucción y los servicios estudiantiles, los cuales deben estar a su vez soportados en un sistema de monitoreo de los estudiantes.
Modelo del componente curricular: desarrollo de actividades extracurriculares tanto sociales como académicas.	• Involucrarse en actividades fuera del salón de clase puede afectar positivamente la habilidad de pensamiento crítico de los estudiantes. • Los estudiantes que participan en actividades extracurriculares ingresan a la universidad con aspiraciones educativas más altas que otros estudiantes, así refuerzan sus aspiraciones. • La interacción entre estudiantes y cuerpo docente fuera del salón de clase es un factor que impacta positivamente los valores y actitudes de los estudiantes, la elección de su carrera, su persistencia y su desarrollo cognitivo.
Modelo de programa tutorial: prestar atención a los estudiantes en riesgo para superar debilidades reales o imaginarias.	• La consejería o tutoría es un concepto que se percibe como favorable. • Sin considerar de qué clase de tutoría se trata, siempre se requiere tiempo y esfuerzo por parte de los estudiantes. • La disminución de la deserción puede no ser el resultado de lo que los tutores dicen, sino del simple hecho de que estén pendientes de los estudiantes en riesgo. • La tutoría ayuda a los estudiantes a superar sus dificultades reales o imaginarias.
Modelo Ámsterdam: los individuos estiman sus posibilidades de éxito según su motivación,	• El modelo combina la teoría de Tinto con la teoría del capital humano, en especial la relación con la teoría de la elección racional. • Asume la teoría de la racionalidad limitada, la cual afirma que en un contexto dado el individuo entiende las reglas del juego social, de tal manera que puede predecir, en alguna medida, el resultado de acciones alternativas.

Modelo e idea central	Principales planteamientos
dificultad esperada y la estimación de sus propias capacidades.	• La motivación, que puede ser vista como un objetivo general de los estudiantes, es seguida por dos tipos de intención: intención de éxito e intención de éxito en un año. • Al iniciar sus estudios, los individuos estiman sus posibilidades de éxito. La estimación depende de la cantidad de motivación para alcanzar la meta, la dificultad estimada y la estimación de las propias capacidades, tratando de pesar racionalmente esos factores. • La duración estimada de graduación del estudiante depende de sus intenciones, de sus capacidades y del ambiente de estudio. • Los ingresos, el nivel educativo de los padres y las capacidades del estudiante aspirante tienen un efecto directo sobre su progreso académico. • La influencia de antecedentes socioeconómicos y académicos trabaja vía intenciones y compromisos.
Modelo de ayuda de las escuelas: brindar apoyo económico y psicológico a los estudiantes.	• Los estudiantes abandonan sus estudios, en primer lugar, porque sienten que no pertenecen a ese lugar y que además no son los suficientemente buenos; y en segundo lugar, por falta de dinero. • Para reducir la deserción, se puede mejorar la orientación y los procesos de asesoramiento y revisar los planes de estudio de primer y segundo año. • Cuando los estudiantes abandonan sus estudios por razones personales, la universidad no puede hacer mucho por ellos. Realmente, solo puede ayudar a aquellos con problemas financieros para que reciban alguna ayuda económica. • Los esfuerzos de retención incluyen dar apoyo a los estudiantes que están haciendo la transición entre la secundaria y la universidad.

Modelo e idea central	Principales planteamientos
Modelo para el mejoramiento del compromiso, la integración y la persistencia de los no graduados: mejorar la integración y el compromiso del estudiante y los sistemas de soporte de la institución.	• Las experiencias académicas y sociales en la universidad impactan el nivel de compromiso de los estudiantes con el objetivo de alcanzar sus metas, su nivel de integración dentro de la comunidad universitaria y la decisión de persistir y no abandonar los estudios.
Modelo de los atributos personales: desarrollo de atributos personales: autoeficacia, motivación académica y expectativas de resultados.	• La autoeficacia, la motivación y las expectativas de resultados son componentes importantes de la certeza de intención de los estudiantes de persistir en sus estudios. • Cuanto más fuerte sea su intención, más fuertemente trabajará el individuo para conseguir su objetivo. • Los estudiantes que tienen firmes intenciones de permanecer vinculados a la institución tienen mayores probabilidades de realizar las acciones que sean necesarias para obtener su título, en comparación con aquellos cuyas intenciones son más débiles. • Los estudiantes que creen que obtener un título les proporcionará satisfacción con su carrera, y que confían en sus capacidades para alcanzar el éxito académico y vencer los obstáculos, tienen intenciones más fuertes. • Los estudiantes que tienen experiencias de éxito afianzan su autoeficacia.
Modelo de apoyo de la familia y de la institución para el éxito de los estudiantes universitarios de primera generación:	• Los estudiantes deben trabajar para superar las características que traen al ingresar a la universidad, tales como debilidades académicas y una mínima relación con sus profesores. • Los programas de orientación no solo benefician a los estudiantes, sino que también pueden ayudar a los padres de los estudiantes de primera generación a conocer cuáles serán las exigencias para sus hijos, a la vez que les aclaran cómo es el proceso de la educación superior.

Modelo e idea central	Principales planteamientos
Orientación a los estudiantes de primera generación y a sus padres a través de tutores o consejeros.	• Es necesario que las escuelas incluyan a los/las esposos/as y aun a los niños en el proceso de orientación, reconociendo que muchos estudiantes regresan o inician sus estudios después de trabajar o de criar a sus hijos. • Tener un tutor o consejero conlleva un impacto positivo en las posibilidades de éxito de un estudiante. • El apoyo de un tutor o de un grupo de compañeros que comparten experiencias similares puede ayudar a los estudiantes de primera generación a superar sus sentimientos de miedo al éxito.
Teoría de la identidad y la persistencia, una síntesis tentativa de Tinto, Erickson y Houle: los individuos participan en actividades de aprendizaje para cumplir metas en su vida, para tener un contacto e interacción social con otros y por gusto por el conocimiento.	• La identidad del estudiante es fundamental en su habilidad para integrarse en el ambiente universitario. • Para que el estudiante alcance un nivel de compromiso, debe haber desarrollado un fuerte sentido de identidad propia. • La interacción entre las motivaciones diferenciadas de un individuo y las expectativas de una cultura entran en el proceso de formación de la identidad. • Los individuos participan en actividades de aprendizaje por tres razones: para cumplir metas en su vida, para tener un contacto e interacción social con otros y por gusto por el conocimiento. • Para el estudiante, la meta puede ser obtener el grado, acompañado por la socialización encontrada en el salón de clase, la hermandad o fraternidad y el goce del descubrimiento.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, recogiendo los procesos de planeación, ejecución y evaluación para el mejoramiento de estrategias y mecanismos de acción de diferentes IES a nivel nacional para responder a la nueva apuesta del Estado en la retención de la población estudiantil universitaria, el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) presenta la experiencia de algunas universidades colombianas en 2015, como se presenta en la tabla 8.

Tabla 8. Planeación, ejecución y evaluación de diferentes universidades nacionales en modelos de retención al estudiante

Institución educativa	Planeación y alistamiento	Ejecución	Evaluación y mejoramiento
Universidad de Cartagena	• Detección de la necesidad de articular las diferentes acciones en curso. • Campañas de sensibilización. • Descentralización de las funciones de bienestar universitario.	• Institucionalización de la propuesta y elaboración de un marco normativo. • Consolidación del SIRE como sistema de alertas tempranas. • Implementación del programa Estoy Bien, Estudio Bien. • Fortalecimiento de estrategias de apoyo socioeconómico.	• Capacitaciones para el uso de Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies). • Integración del proceso de evaluación del SIRE • Diseño del Software de Manejo Académico (SMA) de la plataforma virtual para el seguimiento a la deserción. • Desarrollo de planes de mejoramiento del SIRE y del programa Estoy Bien, Estudio Bien.
Universidad Surcolombiana	• Análisis de las causas del abandono estudiantil desde una óptica investigativa. • Diagnóstico y caracterización de los estudiantes. • Publicación y socialización de los resultados de las investigaciones.	• Institucionalización de la política de fomento a la permanencia/ inclusión en el Plan de Desarrollo 2013-2016. • Desarrollo del proyecto “Indagación sistemática sobre los factores de permanencia y graduación estudiantil en la Universidad Surcolombiana.	• Monitoreo constante de los índices de abandono a través del análisis de información resultado de la investigación. • Uso del Spadies y contraste de los datos con los sistemas de información institucionales.

Institución educativa	Planeación y alistamiento	Ejecución	Evaluación y mejoramiento
Universidad Autónoma de Bucaramanga	- Identificación de la necesidad de un sistema de información integral. - Reuniones con actores de diferentes áreas. - Jornadas de sensibilización y acercamiento al tema. - Estudio de los costos de la deserción.	- Integración de estrategias para la permanencia al plan de desarrollo institucional. - Consolidación del sistema de alertas tempranas y del sistema de información Sipre. - Implementación del programa Permanecer y del sistema SIGA.	- El Sipre y el SIGA se proyectaron como instrumentos de evaluación. - Elaboración de un reporte periódico de la información. - Contraste de los datos obtenidos con el Spadies. - Capacitaciones para el manejo de los sistemas de información y el cargue de esta.
Universidad Industrial de Santander	- Identificación de la necesidad de integrar los programas y las estrategias. - Encuentros de socialización dirigidos a los directores de las unidades y departamentos. - Diseño de instrumentos diagnósticos y de caracterización.	- Institucionalización de la propuesta. - Consolidación del Sistema de Apoyo a la Excelencia Académica (SEA UIS). - Desarrollo del sistema de información que soporta al SEA.	- Uso de los datos suministrados por el Spadies para analizar los factores de riesgo. - Reportes periódicos que se socializan a través de los comités. - Consolidación del sistema de información del SEA, no solo como sistema de alertas tempranas, sino como un sistema de evaluación.
Universidad Tecnológica de Pereira	- Desarrollo de jornadas de sensibilización. - Gestión del compromiso de diferentes actores.	- Articulación al plan de desarrollo institucional. - Consolidación del Observatorio Académico. - Consolidación del sistema de alertas tempranas.	Monitoreo constante por parte del Observatorio Académico.

Institución educativa	Planeación y alistamiento	Ejecución	Evaluación y mejoramiento
Universidad Tecnológica de Pereira	Definición de estrategias para la ejecución de la propuesta.	- Fortalecimiento de los programas existentes en la institución. - Definición de rutas de intervención.	- Uso de la información suministrada por el Spadies que se contrasta con los sistemas de información institucionales. - Generación de reportes periódicos.
Fundación Universitaria del Área Andina	- Participación en la convocatoria del MinEducación y desarrollo de la estrategia. - Creación del Programa Integral de Permanencia Estudiantil. - Creación de la Oficina de Orientación Estudiantil y Egresados.	- Desarrollo de una metodología especial para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). - Acompañamiento a través de los monitores.	- Ejecución de la prueba piloto. - Revisión de las OVA cada año y medio. - Evaluación de monitores.
Instituto Tecnológico Metropolitano	- Diagnóstico semestral de las causas de deserción. - Caracterización semestral de los estudiantes. - Elaboración de planes de acción.	Seguimiento y acompañamiento a través del SIGA a través de asesorías académicas y acompañamiento psicológico.	- Plan de mejoramiento anual. - Desarrollo de jornadas de socialización y trabajo con decanos y jefes de programa.
Universidad de Antioquia	Convocatoria: divulgación y capacitación para su aplicación (guía metodológica).	Selección de iniciativas: evaluación interna y externa.	Seguimiento y evaluación: talleres de orientación, asesoría para armar el plan de acción, evaluación, socialización de resultados y aprendizajes.

Institución educativa	Planeación y alistamiento	Ejecución	Evaluación y mejoramiento
Universidad del Norte	• Apertura de la Unidad de Promoción y Relaciones Corporativas para el acercamiento al sector productivo. • Asignación de becas. • Trabajo de sensibilización frente a los donativos para el fondo de becas.	• Mejoramiento de la planta física y capacitación a docentes. • Caracterización de los estudiantes. • Fortalecimiento del Plan Padrino y el CREE.	• Seguimiento a los becarios a través de la oficina de bienestar. • Informe a los empresarios sobre el desempeño de los becarios. • Formación posgradual para docentes. • Fomento a la investigación.
Politécnico Gracolonbiano	• Montaje de un sistema de observación de la deserción. • Trabajo con docentes para lograr cambio de actitud. • Reestructuración organizacional buscando mejor forma para atender las necesidades de los estudiantes. • Convocatoria del MinEduación: creación de la estrategia Permanencia en el Poli.	• Creación de la Decanatura del Medio Universitario. • Caracterización de los estudiantes • Implementación de estrategias de acompañamiento. • Creación del Departamento de Apoyo Financiero (DAFE).	• Seguimiento constante a través del <i>contact center</i> CASA. • Utilización del Spadies para revisar y ajustar los planes de acción.

Institución educativa	Planeación y alistamiento	Ejecución	Evaluación y mejoramiento
Universidad del Atlántico	• Identificación de estudiantes en riesgo. • Convocatoria y selección de monitores.	• Acuerdos entre estudiantes y monitores para establecer cronograma de atención. • Encuentros entre monitor y estudiante. • Seguimiento a los estudiantes.	• Seguimiento a los monitores por parte de la coordinación y evaluación de su desempeño por parte de los estudiantes. • Revisión semestral de los aspirantes y capacitación permanente a monitores en temas pedagógicos y de acompañamiento.
Corporación Universitaria de la Costa	• Desarrollo de estrategias de sensibilización. • Creación del Programa de Acompañamiento y Seguimiento para la Permanencia Estudiantil (Paspe). • Caracterización estudiantil. • Asignación de consejeros a los estudiantes.	• Seguimiento a los estudiantes por medio de los consejeros. • Tutorías, asesorías, mentorías. • Acompañamiento virtual por medio de la OVA.	• Revisión de las estrategias utilizadas para ajustarlas periódicamente. • Institucionalización de la política de permanencia.
Universidad Incca de Colombia	• Identificación de elementos importantes para involucrar a los padres.	• Soporte estudiantil general, facilitar el ingreso del estudiante: caracterización sociodemográfica de los estudiantes.	• Sistema de evaluación de la estrategia.

Institución educativa	Planeación y alistamiento	Ejecución	Evaluación y mejoramiento
Universidad Incca de Colombia	• Reestructuración del Medio Universitario, creación de Oficina Arraigo Universitario. • Estudio interdisciplinario para identificar factores de deserción. • Diseño de una estrategia para la intervención con padres. • Desarrollo de estrategias de sensibilización.	• Soporte de procesos y espacios de aprendizaje: apoyo preventivo y remedial, Plan Padrinos. • Identificación y monitoreo de estudiantes con alto riesgo de deserción. • Promoción de la adaptación social, estrategia con padres: Plan Raíces.	• Utilización del Spadies.
Universidad del Magdalena	• Identificación de recursos propios y gestión de los faltantes para impulsar la política de fomento a la permanencia. • Inclusión de nuevos actores como los padres de familia. • Desarrollo de jornadas de sensibilización y acercamiento al tema para los padres de familia.	• Institucionalización de la política. • Institucionalización del Sistema de Análisis y Seguimiento a la Deserción (Sased). • Fortalecimiento de los sistemas de información.	• Consolidación del Sased como sistema de información y de evaluación. • Reportes periódicos sobre el estado de la deserción. • Uso de la información del (Spadies) para el análisis de la información.

Fuente: elaboración propia.

Entender el fenómeno de la reprobación en la universidad

MÓNICA LILIANA OJEDA PARDO*
ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES

La educación es un derecho fundamental reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por el que hoy en día se llevan a cabo grandes esfuerzos en casi todas las instituciones públicas y privadas de educación superior por generar políticas educativas que favorezcan la cobertura de un número cada vez mayor de estudiantes.

Además de un derecho, la educación se ha vuelto una necesidad básica para lograr niveles de desarrollo nacional. Es incuestionable que en el siglo XXI es indispensable alcanzar un crecimiento profesional y laboral que pueda dar garantía de una estabilidad socioeconómica que logre evitar repetir ciclos envolventes de pobreza, y en este sentido el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación, 2009) es enfático al afirmar que en la educación se encuentra la clave del desarrollo del país, la construcción de la ciudadanía y de la equidad social.

No obstante, y según estudios realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Tünnermann, 2008), el simple hecho de entrar en una institución educativa no significa la graduación del estudiante. América Latina se encuentra en porcentajes de deserción entre el 45 y el 50 %. En lo pertinente al rendimiento académico requerido para la necesaria

* Fue practicante del Programa de Desarrollo Estudiantil durante 2013, con la supervisión de Asceneth Sastre Cifuentes.

promoción y graduación, es frecuente la deserción por lo que se conoce como “mortalidad académica”, consecuente con un bajo rendimiento.

De acuerdo con González (2005), la repitencia se entiende como “la acción de cursar reiterativamente una actividad docente, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico [...]. Se refleja en el atraso o rezago, es decir, en la prolongación de los estudios por sobre lo establecido formalmente para cada carrera o programa” (p. 15).

El rezago, por su parte, se refiere

al hecho de estar cursando un semestre inferior al que por tiempo de matrículas en la Universidad debería estarse cursando, este rezago puede ser parcial (una materia) o total (todo un semestre; es ocasionado por la mortalidad en las materias, que conlleva repetirla haciendo que el estudiante empiece a presentar atraso en su currículo [...]) [Este] puede verse potencializado por materias que se consideran críticas y que son el requisito para cursar otras materias en los semestres siguientes. (Vásquez, Gálvez y Ángel, 2011, p. 2)

Frente al concepto de *mortalidad*, Vásquez *et al.* (2011) distinguen entre mortalidad en las materias y mortalidad en el semestre. La primera consiste en obtener una nota inferior a la mínima aprobatoria, que en educación superior en Colombia es 3,0, y la segunda con obtener un promedio inferior a 3,0 después de haber terminado el semestre.

Según Vásquez *et al.* (2011),

los factores que potencializan la ocurrencia de la mortalidad académica pueden ser internos y asociados al rendimiento académico en la Universidad, como externos y asociados al nivel académico de la formación preuniversitaria y a condiciones sociales variadas como el nivel socio económico o la vida familiar. Los internos pueden ser académicos y extra-académicos [...] pero son los internos académicos los que dan cuenta de la mortalidad mediante variables que afectan la capacidad de los estudiantes para responder a exigencias académicas como el número de materias por semestre dentro de la carrera, número de horas a la semana y composición del plan de estudios por áreas del conocimiento [...] Los factores

externos para la mortalidad tienen que ver más con la formación preuniversitaria de los estudiantes, para esto entonces es necesario contar con información de los colegios de los cuales provienen los estudiantes ahora universitarios. (p. 15)

Desde los estudios de Tinto (1989), hasta los más contemporáneos estudios e informes mundiales, se han planteado gran cantidad de hipótesis tentativas que pretenden explicar y controlar las dinámicas de deserción y repitencia en la educación superior.

La reprobación o repitencia es considerada como uno de los fracasos de la universidad y es uno de los indicadores de ineficiencia más altos en la calidad en educación superior (Salcedo, 2010). Son numerosos los autores que coinciden al afirmar que la repitencia tiene además altas implicaciones personales, institucionales y sociales, lo que se suma a los altos costos que genera y a su relación directa con la graduación retrasada y con el mismo abandono de la carrera (Rojas y González, 2008; Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006; López, 2008, Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2007, 2008, 2009, 2012; Pineda y Pedraza, 2011; Pineda, Pedraza y Moreno, 2011; Restrepo, 2011; Salcedo, 2010; Tejedor y García-Valcárcel, 2007; Tinto, 1989; Unesco, 2005; Universidad Santo Tomás, 2012).

En cuanto a las implicaciones personales relacionadas con la repitencia, se identifica que los estudiantes que repiten consecutivamente una materia comienzan a percibirse como incapaces de afrontar con éxito la enseñanza profesional, y así crean una autolimitación que les impediría continuar con su proceso académico. Ello conlleva que se arriesguen cada vez más a la deserción parcial o total de sus estudios, lo que produciría en la mayoría de los casos frustración y deterioro de la autoestima, y así genera daños emocionales y también a sus aspiraciones y proyecciones profesionales y sociales futuras.

De acuerdo con Restrepo (2011), este problema que se remonta a la insuficiencia en la educación primaria, pues subyace en los principios de la formación académica de la mayoría de los estudiantes, desde una inadecuada aplicación o carencia de métodos de estudio, la falta de competencias lectoras e interpretativas y de pensamiento lógico-matemático, entre muchas otras.

A nivel institucional, y de acuerdo con Villada, Castaño y Bernal (2010), los altos índices de la repitencia y deserción universitaria en Colombia implican costos anuales hasta de COP 407 000 millones. En cuanto a las instituciones de educación superior (IES), el factor de repitencia implica una disminución altamente significativa de la calidad académica ofrecida y un incremento innecesario del número de estudiantes, que se traduce en sobrepoblaciones estudiantiles cada vez más difíciles de supervisar y orientar dentro del proceso académico; además, y mucho más significativo para las instituciones, es el muy bajo número de estudiantes graduados cada año (Universidad de Pereira, 2010).

Aunque el sistema nacional de educación cree en esta como agente de transformación social y como puente al desarrollo económico y nacional, las bajas cifras de competitividad nacional e internacional que presenta Colombia son una de las realidades más aterradoras a las que nos enfrentamos día a día. En palabras de Guebelly (s. f.),

en el país, la deserción universitaria se ha convertido en problema estructural de la educación superior; de casi dos estudiantes del primer semestre, uno queda vencido en los procesos académicos. Pocos los llamados a los centros universitarios, privilegiados quienes logran ascender a la cima de la carrera; el fenómeno se comporta como una derrota, una forma equivocada de ejercer la educación superior.

La repitencia es una de las causas más fuertes de deserción universitaria, lo que ha llevado a aumentar de manera desmedida la baja competitividad del país por sus altos índices de desempleo. Igualmente los estudiantes sin éxito académico experimentan procesos de frustración a razón del desfavorecimiento en cuanto a sus aspiraciones profesionales y salariales, debido a que la educación es el canal de movilidad social que brinda acceso a mejores posibilidades de empleo (Agudelo *et al.*, 2002).

Tinto (1975) y Agudelo *et al.* (2002) resaltan con énfasis la importancia que cumple la familia alrededor de la formación profesional de sus hijos, al igual que la estabilidad económica que permita garantizar las condiciones mínimas de permanencia del estudiante hasta su graduación. Sin embargo, “la educación superior del país no puede estar

de espaldas a las necesidades del sector productivo. Al contrario, debe responder ágilmente a las mismas. Esto implica el mejoramiento continuo de los contenidos” (Restrepo, 2011, p. 135). Algunos casos que ilustran el impacto de la repitencia a nivel social y personal de los estudiantes incluyen el de la Universidad Autónoma de Bolivia, según los estudios realizados por Rivera (2005). A continuación, se precisan algunos conceptos que pueden orientar al investigador en su indagación en torno al fenómeno de la repitencia:

1. Repitencia: se entiende como el hecho mediante el cual el estudiante se ve obligado a cursar más de una vez un grado o espacio académico en cualquiera de los niveles educativos. La repitencia es un indicador de deficiencia escolar, ya que se hace una inversión por alumno cada año lectivo y si repite grado la inversión se convierte en improductiva, por lo menos en términos estadísticos.
2. Deserción: es un concepto que se utiliza para referirse a aquellos alumnos que dejan de asistir a clase y quedan temporal o definitivamente fuera del programa, de la universidad o del sistema educativo.
3. Factores intrínsecos: la conducta intrínsecamente motivada es aquella conducta que se realiza únicamente por el interés y placer de realizarla. La motivación intrínseca se basa en una serie de necesidades psicológicas definidas, incluso la causalidad personal.
4. Factores extrínsecos: es una condición proveniente del entorno del individuo y exterior a este para incentivar o persistir en una acción.
5. Deserción académica: abandono del aula por razones estrictamente académicas.

6. Episodio de deserción: cancelación de la matrícula de un estudiante, bien sea por decisión de la institución, bien sea por decisión del alumno mismo. Así, un estudiante con dos cancelaciones de matrícula en su historia académica genera dos episodios de deserción.
7. Grupos sociales: se entiende por grupo la pluralidad de individuos que se relacionan entre sí, con cierto grado de interdependencia, que dirigen su esfuerzo a la consecución de un objetivo común con la convicción de que juntos pueden alcanzar este objetivo mejor que en forma individual. Este percibe a la sociedad como algo más que el agrado de sus miembros, el grupo es quien presiona a los individuos para actuar en ciertos sentidos y por otro lado contribuye a la estabilización de su situación personal.
8. Problema de aprendizaje: un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o el uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos, incluso condiciones tales como problemas preceptuales, lesión cerebral, problemas mínimos en el funcionamiento del cerebro, dislexia y afasia del desarrollo.
9. Falta de interés: se trata de una alteración en la fase preliminar de la actividad voluntaria, en la que el deseo o la decisión de concretar una acción se ven perturbados. La falta de interés que se traduce en la falta de actividad y en la ausencia de respuestas emocionales. El componente cognitivo de la implicación del alumno se asienta en la idea de inversión, incluye ser propositivo, estar dispuesto a esforzarse lo necesario para la comprensión de ideas complejas y el dominio de destrezas difíciles.

10. Elección errónea de carrera profesional: algunos jóvenes deciden en forma apresurada su carrera e ingresan por primera vez a la universidad a estudiar carreras que no satisfacen sus aspiraciones. Esto se puede deber a inseguridad en las propias destrezas y habilidades o a la falta de capacidad para tomar decisiones, lo que al salir del colegio es una realidad para todo estudiante. Además, hay elementos que tienen que ver con el sistema educativo, ya que en muchos establecimientos educacionales no existe una verdadera preocupación por orientar a los alumnos a descubrir sus verdaderos intereses y habilidades. Asimismo, existe una enorme variedad de carreras, por lo que uno de los motivos puede ser la desinformación respecto de cada una.
11. Nivel de deserción: semestre académico en el cual el estudiante abandona sus estudios, bien sea voluntaria, bien sea forzosa-mente. Para aquellos estudiantes que en el momento de retiro estaban cursando materias de varios semestres, el nivel fue estimado por el número de créditos aprobados.
12. Habilidad docente: el docente es la persona que imparte conocimientos enmarcados en una determinada ciencia o arte. Más allá de esta distinción, todos deben poseer habilidades pedagógicas para convertirse en agentes efectivos del proceso de aprendizaje. El docente, en definitiva, reconoce que la enseñanza es su dedicación y profesión fundamental, por tanto, sus habilidades consisten en enseñar de la mejor forma posible a quien asume el papel de educando, más allá de la edad o condición que este posea.

Factores asociados a la repitencia en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás (Bogotá) en el periodo de 2010 a 2013-1

PAOLA ANDREA CRIALES ROMERO
MÓNICA LILIANA OJEDA PARDO
ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES*

Introducción

La Universidad Santo Tomás y el Programa Académico de Cultura Física, Deporte y Recreación no son ajenos al problema expuesto en el capítulo anterior. Según la Universidad Santo Tomás (2012), dicha Facultad presenta un alto volumen de estudiantes que abandonan el programa y semestralmente solicitan reingresos, así como un altísimo número de estudiantes repitentes; la tendencia hacia 2012 era hacia el aumento, si no al mantenimiento de cifras de repitencia superiores al 20 %, situación que hasta el momento se ha prestado para la generación

* Paola Andrea Criales Romero y Mónica Liliana Ojeda Pardo son las autoras del trabajo de grado que con este nombre fue asesorado por Asceneth Sastre Cifuentes en la Línea de Investigación en Vida Universitaria y Desarrollo Estudiantil del Grupo Cuerpo, Sujeto y Educación en 2013.

de hipótesis causales, hipótesis que hasta ahora han sido insuficientes para lograr un control significativo de estas cifras.

No obstante, la concientización del compromiso institucional al respecto es clara. Contando con el apoyo del Programa de Desarrollo Estudiantil, desde 2012-1 se comenzó un proceso de recolección de datos sobre las citas de repitencia, que dejan ver resultados alarmantes en 22 asignaturas de 3 campos de formación (humanidades, investigación y salud).

A partir de ejercicios investigativos preliminares adelantados en su proceso de investigación formativa por las autoras, se establecieron los siguientes factores significativos en la explicación de la repitencia en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación:

1. Características personales del estudiante
 - a. Aspiraciones y motivaciones personales.
 - b. Disonancia entre las aspiraciones del estudiante y la oferta académica.
 - c. Falta de logro.
 - d. Grado de satisfacción con la carrera.
2. Características institucionales y pedagógicas
 - a. Deficiencia en los procesos de orientación a los estudiantes que ingresan a la carrera.
 - b. La carencia de prácticas tempranas y la ausencia de asignaturas que se aproximen al ejercicio profesional.
 - c. Los contenidos de las materias.
 - d. Deficiencias docentes en la implementación de metodologías innovadoras.

Esta experiencia señaló como innegociable el compromiso de conocer y controlar los factores asociados a este fenómeno por medio de la investigación, la generación de planes de intervención a diferentes niveles y la creación de estrategias para contribuir en el desarrollo de la calidad pedagógica de los docentes y del rendimiento académico de los estudiantes.

Hablar de un sistema de prevención de mortalidad académica implica disminuir la superpoblación estudiantil, mejorar la calidad institucional y garantizar en mayor medida las condiciones mínimas para que el estudiante que ingresa pueda permanecer en el programa y se gradue oportunamente dentro de los márgenes de calidad profesional y humana de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. Al respecto, la Universidad Santo Tomás (2010) afirma que es necesario obtener información fundamental al ingreso del estudiante, que permita favorecer su permanencia a partir de la valoración de sus competencias de base y sus condiciones de vulnerabilidad académica, familiar o socioeconómica.

La necesidad de entender acertadamente este fenómeno obliga a realizar análisis en profundidad de los factores que inciden en él, sus implicaciones institucionales, personales y sociales, de lo que puede derivarse una propuesta que contribuya a cualificar los procesos de prevención y control de la repitencia académica mediante el desarrollo de estrategias apropiadas desde los programas de acompañamiento de las facultades y la revisión de los aspectos estructurales que contribuyen al bajo rendimiento de los estudiantes.

En este sentido, es necesario que la universidad se involucre de manera activa, no solo con una previa identificación y valoración de los posibles factores de repitencia, sino de manera especial con procesos de investigación que sostengan la generación de cambios curriculares, administrativos o metodológicos desde los docentes, así como con el diseño de estrategias de fortalecimiento académico como tutorías, monitorías, programas nivelatorios y de refuerzo de competencias básicas. También será necesario implementar procesos de sistematización de información que permitan establecer relaciones entre el rendimiento académico de los estudiantes y sus condiciones socioeconómicas, familiares, laborales y extracurriculares, así como con sus percepciones

acerca de sus dificultades o factores de vulnerabilidad, todo lo cual permitiría realmente dar pasos hacia mejores condiciones que favorezcan su éxito académico.

Como objetivo general, este trabajo se propuso analizar los factores asociados a la repitencia en el periodo de 2010 a 2013-1 como un soporte diagnóstico para los procesos de fortalecimiento y excelencia académica de los estudiantes de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás.

En particular, se ocupó de identificar las variables asociadas al rendimiento académico de todos los estudiantes de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación durante ocho periodos académicos (2010-2013-1), derivadas de las bases de datos con resultados académicos emitidas por el Departamento de Registro y Control y describir las tendencias en la repitencia académica durante estos periodos. Según ello, se propuso elaborar el perfil del estudiante repitente e identificar las variables que permitan la identificación temprana de condiciones asociadas a repitencia. Desde un abordaje cualitativo, se propuso aportar a la comprensión del fenómeno y de sus factores asociados desde el testimonio de los actores, estudiantes y docentes, y finalmente proponer recomendaciones encaminadas al mejoramiento de los procesos de seguimiento y aseguramiento del éxito académico de los estudiantes a través del Programa de Desarrollo Estudiantil.

Método

Se realizó un estudio descriptivo con enfoque mixto en dos fases. En la primera fase, se recopiló información de las bases de datos sobre el rendimiento académico de todos los estudiantes de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación durante ocho periodos académicos (2010-2013-1) sobre las siguientes variables de estudiantes repitentes: semestre, jornada, materia perdida, nota obtenida, docente y número de estudiantes por materia perdida. Mediante una encuesta se recogió información de los estudiantes repitentes acerca de los factores asociados a su condición de reprobación. Los datos cuantitativos fueron sometidos a análisis descriptivos y de correlación mediante la herramienta estadística SPSS. En el estudio se analizaron los datos del total

de estudiantes que en los últimos ocho semestres han perdido materias y siguen vinculados según el registro del Sistema Académico (SAC). De estos, 81 respondieron la encuesta.

En la segunda fase, una vez identificados los estudiantes repitentes según sus ciclos académicos y los docentes con alta repitencia en sus espacios académicos, se organizaron tres grupos focales: dos de estudiantes, que integraran los tres ciclos de formación (básico, de profundización y de profesionalización) y un grupo focal de los docentes con espacios académicos de alta repitencia y de poca o ninguna repitencia.

El guion de los grupos focales incluyó los siguientes temas: 1) factores internos a la universidad (metodologías docentes, herramientas o ayudas pedagógicas y espacio académico), 2) factores externos a la universidad (familiares, económicos, sociales, laborales, extraacadémicos) y 3) problemas intrínsecos del estudiante (motivos personales relacionados con el espacio académico, el docente y las condiciones individuales de cada estudiante).

Para el análisis de la información cualitativa, se empleó un análisis de contenido de tipo categorial, para el cual se formularon categorías traducidas en los códigos que permitieron el tratamiento de los textos generados en los grupos focales.

Resultados

La fase cuantitativa de la investigación arrojó 32 726 asignaturas vistas durante el periodo en estudio, que fueron analizadas considerando semestre, apellidos y nombres del estudiante, sexo, nombre de la asignatura, tipo de asignatura (idiomas, humanidades, cultura física), calificación obtenida en la asignatura, nombre del docente que orientó la asignatura, sexo del docente, cantidad de estudiantes que cursaron la asignatura.

Se ofrece inicialmente el análisis de frecuencias para cada variable y luego un análisis de tipo bivariado que busca encontrar las variables más asociadas estadísticamente con la repitencia, según la construcción de tablas de contingencia y pruebas de asociación, como la prueba chi-cuadrado. Finalmente, se presenta un análisis de tipo multivariado en el cual se analizaron de forma simultánea las relaciones

existentes entre las principales variables a través de un análisis de correspondencias múltiples.

Durante los periodos académicos en estudio, se tuvieron 1421 estudiantes y un promedio de 740 estudiantes por semestre, con un máximo de 785 en 2010-1 y un mínimo de 703 en 2013. La cantidad de estudiantes ha disminuido semestre a semestre, lo cual puede asociarse al cierre paulatino de la jornada nocturna en el programa.

La cantidad de materias vistas varía desde un mínimo de 4125 en 2012-2 (periodo en el cual cada estudiante tomó en promedio 5,8 materias) hasta un máximo de 4976 en 2010-1 (cuando cada estudiante tomó en promedio 6,3 materias).

Se evidencia que en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación hay alrededor de tres hombres por cada mujer. Cada semestre hay menos mujeres, mientras que en semestres como 2011-2 y 2013-1 la cantidad de hombres aumenta con respecto al semestre anterior.

En promedio, 58 docentes orientan las materias relacionadas con cultura física con una tendencia decreciente en el tiempo, seguramente debido al cierre de la jornada nocturna, y en promedio 60 docentes orientan las materias del área de humanidades y 45 las del Instituto de Idiomas.

Se evidencia que la cantidad de mujeres docentes ha disminuido considerablemente (de forma similar a la cantidad de mujeres estudiantes) mientras que la cantidad de hombres docentes se ha mantenido prácticamente constante sobre los siete semestres analizados.

Se calculó la calificación promedio de los estudiantes de acuerdo con el tipo de materia, el sexo del estudiante, el semestre y el sexo del docente. En la tabla 9, en la columna “Con fallas”, se obtiene el promedio que incluye los estudiantes que pierden por fallas (definitiva de cero), mientras que en la columna “Sin fallas” se excluyen estos estudiantes.

Estos resultados demuestran que en las materias de idiomas se obtienen en promedio menores calificaciones que en las materias de humanidades y cultura física. También que las estudiantes obtienen en promedio calificaciones estadísticamente más altas que los estudiantes y que con un docente de sexo masculino se obtienen en promedio calificaciones estadísticamente más altas.

Tabla 9. Rendimiento académico según sexo, semestre y tipo de materia

Variable	Categoría	Sin fallas	Con fallas
Tipo de materia	Cultura física	3,66	3,56
	Humanidades	3,68	3,43
	Idiomas	3,15	2,87
Sexo del estudiante	Femenino	3,76	3,67
	Masculino	3,58	3,43
Semestre	2012-1	3,75	3,61
	2013-1	3,70	3,59
	2011-1	3,64	3,55
	2012-2	3,62	3,47
	2010-1	3,56	3,43
	2010-2	3,53	3,38
	2011-2	3,58	3,38
Sexo del docente	Masculino	3,67	3,55
	Femenino	3,53	3,37
	Total	3,62	3,49

Fuente: elaboración propia.

Las calificaciones de los estudiantes tienen un comportamiento estacional con tendencia a aumentar. En el primer semestre del año, las calificaciones son más altas que en los segundos (estacional) y, además, se tiene una tendencia al aumento, pasando de un promedio de 3,56 en 2010-1 a 3,7 en 2013-1.

Centrándonos un poco más en el propósito de analizar las características asociadas a la repitencia de los estudiantes del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación, se crea una variable que identifica cuándo un estudiante aprueba la materia (definitiva mayor o igual a 3), cuándo pierde por fallas (definitiva igual a 0) y cuándo pierde la materia (definitiva mayor de 0 y menor de 3). Con esta variable, se construyen tablas de contingencia que muestran el porcentaje

de estudiantes que aprueban y que repiten según el tipo de materia, el sexo del estudiante, el semestre y el sexo del docente. Además, el porcentaje de estudiantes que deben repetir se descompone considerando los estudiantes que pierden por fallas y los que no.

En cada una de estas tablas de contingencia, se desarrolla una prueba estadística conocida como la prueba chi-cuadrado para determinar si existe una asociación entre la repitencia y cada una de las demás variables (sexo estudiante, sexo docente, tipo de materia y semestre). Por ejemplo, en las asignaturas de idiomas, el 68,06 % de los estudiantes obtienen una nota aprobatoria y el 31,94 % deben repetir considerando que el 9,02 % de los estudiantes pierden por fallas y el 22,91 % de los estudiantes pierden la materia.

Tabla 10. Porcentajes de reprobación y aprobación según sexo, semestre y tipo de materia

Variable	Valor	Aprobar	Repitencia	Reprobar	Fallas
Tipo de materia	Idiomas	68,06 %	31,94 %	22,91 %	9,02 %
	Cultura física	86,83 %	13,17 %	10,37 %	2,80 %
	Humanidades	84,72 %	15,28 %	8,53 %	6,74 %
Sexo del estudiante	Masculino	83,77 %	16,23 %	11,98 %	4,25 %
	Femenino	89,54 %	10,46 %	8,14 %	2,32 %
Semestre	2010-1	82,56 %	17,44 %	13,59 %	3,86 %
	2011-2	81,50 %	18,50 %	12,88 %	5,62 %
	2010-2	82,82 %	17,18 %	12,74 %	4,44 %
	2012-2	84,80 %	15,20 %	11,30 %	3,90 %
	2011-1	86,50 %	13,50 %	10,99 %	2,51 %
	2012-1	88,47 %	11,53 %	7,98 %	3,55 %
	2013-1	89,28 %	10,72 %	7,92 %	2,80 %
Sexo del docente	Femenino	81,42 %	18,58 %	13,87 %	4,71 %
	Masculino	86,98 %	13,02 %	9,68 %	3,34 %
	Total	85,12 %	14,88 %	11,08 %	3,80 %

Fuente: elaboración propia.

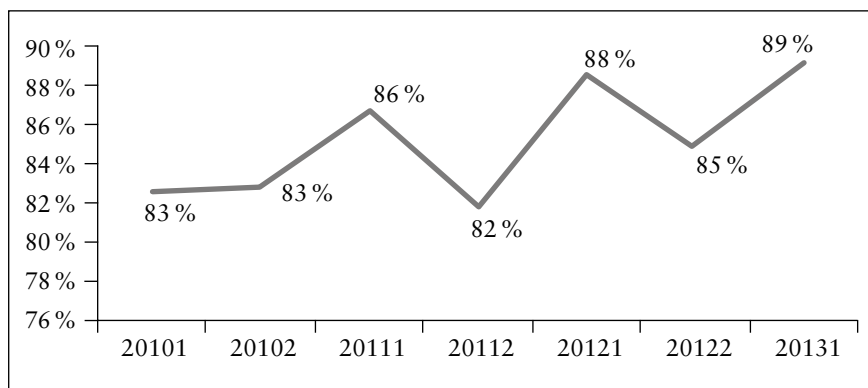
Según la tabla 10, se pueden considerar como hallazgos principales que el porcentaje de repitencia general de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación es del 14,88 %, porcentaje que aumenta hasta un dramático 32 % cuando se trata de una materia de idiomas. En los hombres, el porcentaje de repitencia llega hasta el 16 % en contraste con un 10 % de las estudiantes mujeres. Cuando la asignatura es orientada por una mujer, el porcentaje de repitencia es del 18,5 % en contraste con un 13 % presentado cuando el profesor es hombre.

Como resultado de la utilización de la prueba chi-cuadrado, se concluye que existe una asociación estadísticamente significativa entre las 4 variables analizadas y la repitencia de los estudiantes del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación.

A lo largo de los siete periodos en estudio, el porcentaje de aprobación ha aumentado desde un 82,5 % en 2010-1 hasta un 89,28 % en 2013-1. Salvo en 2010 cuando el porcentaje de aprobación se mantuvo prácticamente constante, siempre se registró un porcentaje de aprobación más alto en los primeros semestres del año que en los segundos.

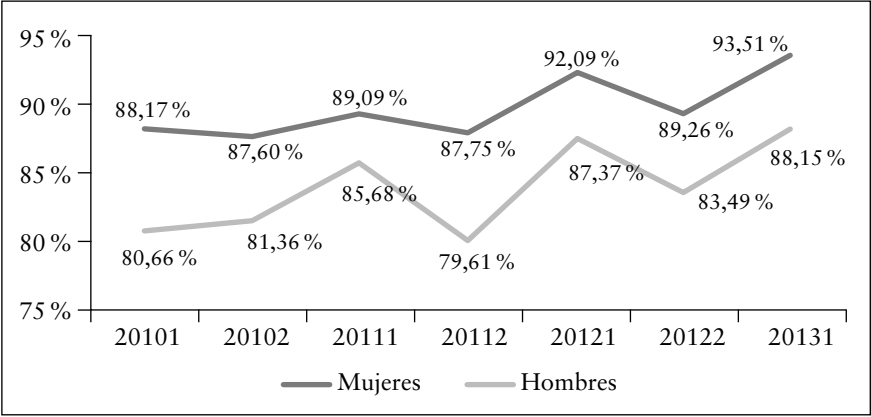
En las figuras 1 a 4, se observa que las mujeres tienen porcentajes de aprobación más altos que los hombres, especialmente en 2011-2, cuando la diferencia fue más notoria que en otros semestres. También se advierte que en la actualidad estas diferencias no son tan altas como las que se presentaban hace seis semestres.

Figura 1. Porcentajes de aprobación por cada periodo.



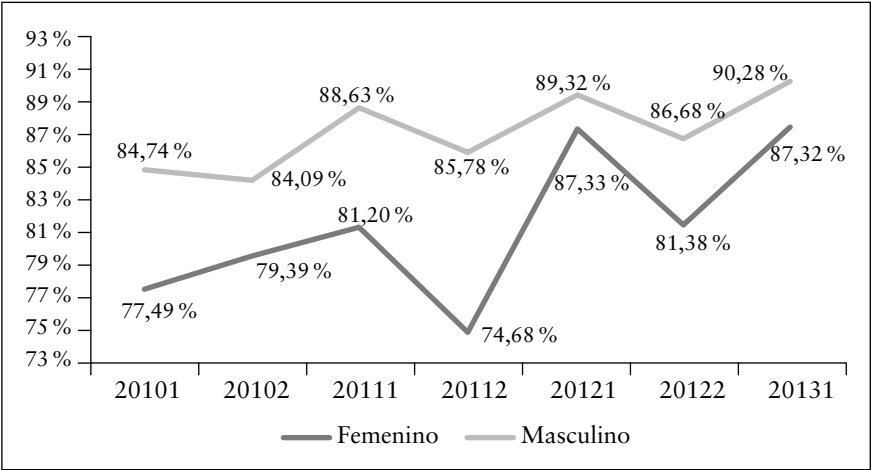
Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Porcentajes de aprobación por sexo del estudiante.



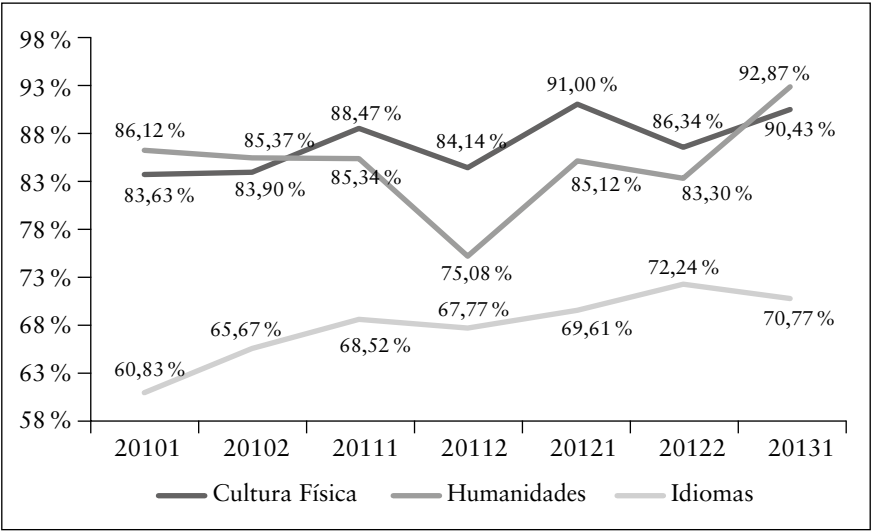
Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Porcentajes de aprobación por sexo del docente.



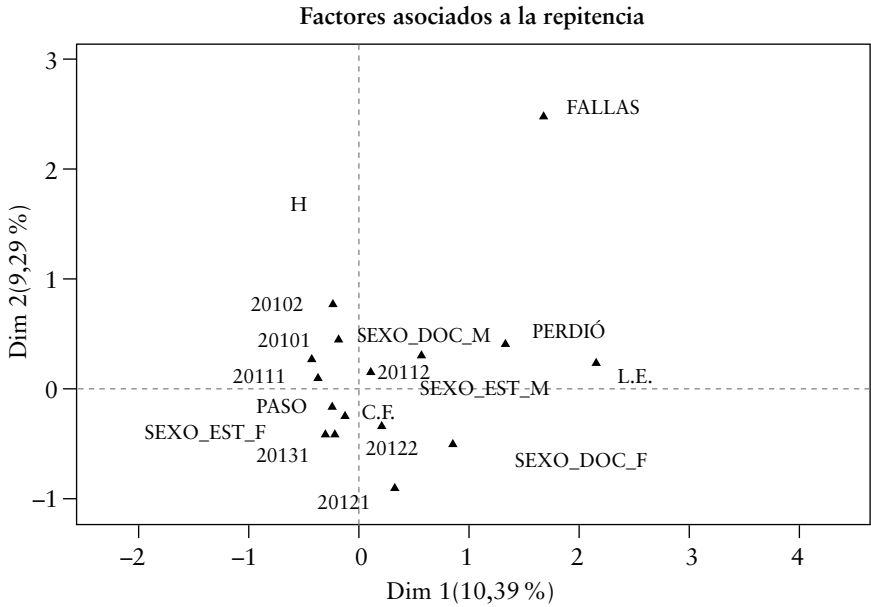
Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Porcentajes de aprobación por tipo de materia.



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Análisis multivariado.



Fuente: elaboración propia.

El análisis multivariado sugiere que perder materias aparece relacionado con idiomas y con sexo masculino del estudiante. En los sexos de los docentes, no hay una diferencia tan marcada, por eso aparecen ambos en la parte derecha de la figura 5. Las fallas no están asociadas con ninguna otra característica particular. Aprobar se relaciona con el primer semestre de cada año cuando la aprobación fue más alta, mientras que en los segundos semestres tiende a ser menor.

Entre sus resultados, este proyecto ofrece un análisis general de todas las materias que fueron vistas desde 2010 a 2013-1 por los estudiantes de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, con la respectiva clasificación respecto de la repitencia (repitencia alta, repitencia media-alta, repitencia media y repitencia media-baja y repitencia baja), según sus porcentajes, sin tener en cuenta el número de estudiantes por materia contra el número de estudiantes que la perdieron. Estos resultados, de particular interés para el programa de Cultura Física, Deporte y Recreación, se sintetizan en las tablas 11-15.

Tabla 11. Espacios académicos con alta repitencia

Nombre de la asignatura	Repitencia	Total general	Total	Grupo
Cátedra Fe y Razón, Tomás de Aquino, O. P.	100 %	100 %	1	1
Psicología Política	66,67 %	100 %	3	1
Inglés I	48,38 %	100 %	339	1
Inglés II	43,47 %	100 %	352	1
Morfofisiología	39,42 %	100 %	789	1
Fisiología del Ejercicio	38,17 %	100 %	786	1
Cultura Física II	37,50 %	100 %	8	1
Inglés II	33,45 %	100 %	287	1
Fundamentos de la Biología Humana	33,00 %	100 %	794	1
Inglés IV	32,47 %	100 %	271	1

Nombre de la asignatura	Repitencia	Total general	Total	Grupo
Inglés I	32,03 %	100 %	359	1
Habilidades Investigativas	31,37 %	100 %	612	1
Cátedra Visiones del Universo, Giordano Bruno, O. P.	30,00 %	100 %	10	1
Producción de Texto	29,10 %	100 %	134	1
Habilidades Investigativas I	28,93 %	100 %	159	1
Inglés III	26,62 %	100 %	308	1
Producción de Texto e Introducción al Pensamiento Científico	26,49 %	100 %	570	1
Antropología	25,44 %	100 %	621	1
Infancia, Adolescencia y Derechos Humanos	25,00 %	100 %	4	1
Inglés V	24,62 %	100 %	199	1
Estadística Aplicada a la Investigación	23,44 %	100 %	320	1
Filosofía Institucional	20,24 %	100 %	741	1
Artes Visuales y Expresión Plástica	19,45 %	100 %	586	1

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Espacios académicos con repitencia media alta

Nombre de la asignatura	Repitencia	Total general	Total	Grupo
Diseño metodológico I	19,44 %	100 %	324	2
Introducción a la Administración de la CFDR	18,83 %	100 %	733	2
CN LECTO-E	18,09 %	100 %	713	2
Análisis Cuantitativo	17,56 %	100 %	279	2
Proyecto de Investigación	17,53 %	100 %	388	2

Nombre de la asignatura	Repitencia	Total general	Total	Grupo
Cátedra Formación Física Integral, Henri Didon	16,90 %	100 %	716	2
Inglés III	16,77 %	100 %	167	2
Habilidades Investigativas III	16,36 %	100 %	165	2
Psicología del Desarrollo y Aprendizaje	15,99 %	100 %	544	2
Cátedra Identidades Culturales y Justicia Social, Bartolomé de las Casas, O. P.	15,79 %	100 %	19	2
Introducción a la Cultura Física	15,34 %	100 %	528	2
Epistemología	15,18 %	100 %	481	2
Fundamentos Generales de Contabilidad	15,10 %	100 %	351	2
Habilidades Básicas Motoras	14,88 %	100 %	531	2
Percepción del Movimiento Corporal	14,38 %	100 %	591	2
Entrenamiento Deportivo II	14,29 %	100 %	70	2
Expresión Corporal y Artística	14,17 %	100 %	120	2
Técnicas Recreativas como Medio Pedagógico	14,16 %	100 %	579	2
Cultura Teológica	13,57 %	100 %	538	2
Biomecánica	13,44 %	100 %	573	2
Metodología de los Deportes de Conjunto con Balón II (baloncesto y balonmano)	12,73 %	100 %	330	2
Diseño Metodológico II	12,29 %	100 %	301	2
Fundamentos de las Actividades Artístico-Culturales	11,90 %	100 %	538	2

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. Espacios académicos con repitencia media

Nombre de la asignatura	Repitencia	Total general	Total
Nutrición para la Actividad Física y el Deporte	11,68 %	100 %	394
Cátedra Sociedad, Política y Utopía, Tomás Campanella, O. P.	11,43 %	100 %	105
Inglés IV	11,36 %	100 %	132
Evaluación Funcional	11,28 %	100 %	452
Inglés V	10,99 %	100 %	91
Aprendizaje y Desarrollo Motor	10,57 %	100 %	123
Introducción a la Administración de la CFDR	10,53 %	100 %	304
Metodología de los Deportes de Arte y Combate (gimnasia, artes marciales)	10,02 %	100 %	529
Cátedra Derechos Humanos, Francisco de Vitoria, O. P.	10,00 %	100 %	10
Filosofía Política	9,84 %	100 %	427
Medicina Aplicada al Ejercicio	9,48 %	100 %	443
Habilidades Investigativas II	9,35 %	100 %	139
Metodología de los Deportes de Tiempo y Marca (atletismo y natación)	9,05 %	100 %	409
Metodología de los Deportes de Conjunto con Balón III (fútbol y fútbol sala)	8,60 %	100 %	500
Trabajo de Grado II	8,47 %	100 %	248
Juegos y Rondas Tradicionales	8,02 %	100 %	399
Educación Experiencial	7,81 %	100 %	474
Pedagogía de la Cultura Física	7,80 %	100 %	372
Ética	7,73 %	100 %	362
Diagnóstico y Planeación en Administración de la Cultura Física	6,80 %	100 %	441
Fitness y Acondicionamiento Físico	6,42 %	100 %	296
Rendimiento Físico Deportivo	6,41 %	100 %	78
Administración en Salud	6,11 %	100 %	131

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. Espacios académicos con repitencia media baja

Nombre de la asignatura	Repitencia	Total general	Total	Grupo
Entrenamiento y Rendimiento Deportivo	5,91 %	100 %	440	4
Promoción y Prevención de la Salud	5,69 %	100 %	246	4
Traumatología y Rehabilitación Deportiva	4,89 %	100 %	225	4
Educación Psicomotriz Preescolar	4,72 %	100 %	106	4
Masaje Estético Deportivo	3,96 %	100 %	328	4
Actividad Física para Personas aparentemente Saludables	3,92 %	100 %	51	4
Artes Dancísticas	3,80 %	100 %	527	4
Eventos y Escenarios Deportivos	3,56 %	100 %	225	4
Campamento I	3,35 %	100 %	568	4
Sistemas de Competencias	3,26 %	100 %	215	4
Marketing Deportivo	2,86 %	100 %	35	4
Metodología de los Deportes de Conjunto con Balón (voleibol)	2,75 %	100 %	218	4
Metodología de los Deportes con Elementos (tenis de campo y fútbol)	2,63 %	100 %	342	4
Ejecución, Evaluación y Control en Administración	2,61 %	100 %	345	4
Marco Legal de la CFDR en Colombia	2,45 %	100 %	327	4
Diseño y Gestión de Proyectos de la CFDR	2,35 %	100 %	383	4
Ecoturismo	2,35 %	100 %	298	4
Metodología de las Artes Musicales	2,02 %	100 %	594	4
Historia, Evolución y Tendencias de la Recreación	1,90 %	100 %	316	4
Fútbol II	1,89 %	100 %	53	4
Gestión y Administración de los Recursos Humanos	1,69 %	100 %	59	4
Deportes Alternativos	1,67 %	100 %	60	4
Programación del Ejercicio Físico para la Salud	1,52 %	100 %	197	4

Fuente: elaboración propia.

Tabla 15. Espacios académicos con baja repitencia

Nombre de la asignatura	Repitencia	Total general	Total	Grupo
Trabajo de Grado I	1,49 %	100 %	269	5
Iniciación y Formación Deportiva	1,10 %	100 %	181	5
Prácticas Profesionales	1,04 %	100 %	289	5
Campamento II	0,90 %	100 %	111	5
Creación de Empresa de la CFDR	0,70 %	100 %	287	5
Cátedra de Estudios Olímpicos y del Deporte Pierre de Coubertin	0,42 %	100 %	236	5
Actividad Física y Enfermedades Crónicas no Transmisibles	0,00 %	100 %	41	5
Alto Rendimiento Deportivo	0,00 %	100 %	19	5
Cátedra Arte, Fray Angélico, O. P.	0,00 %	100 %	24	5
Cátedra Dimensiones Humanísticas de la Comunicación, Domingo de Guzmán, O. P.	0,00 %	100 %	2	5
Cátedra Economía y Humanismo, Louis-Joseph Lebreton, O. P.	0,00 %	100 %	6	5
Cátedra La Ciencia, la Tecnología y la Bioética, Alberto Magno, O. P.	0,00 %	100 %	8	5
Cátedra Libertades y Educación, Enrique Lacordaire, O. P.	0,00 %	100 %	20	5
Cátedra Literatura y Retórica, Luis de Granada, O. P.	0,00 %	100 %	3	5
Cátedra Migraciones, Domingo de las Casas, O. P.	0,00 %	100 %	9	5
Cátedra Problemas de Género, Catalina de Siena, O. P.	0,00 %	100 %	2	5
Cátedra Sociedad, Política y Utopía, Tomás Campanella, O. P.	0,00 %	100 %	18	5
Natación II	0,00 %	100 %	51	5
Paralimpismo	0,00 %	100 %	281	5
Psicología y Adicciones	0,00 %	100 %	3	5
Tenis de Campo II	0,00 %	100 %	17	5

Fuente: elaboración propia.

Además del análisis de las bases de datos de resultados académicos, se aplicó una encuesta a una muestra total de 81 estudiantes, de 130 a los que fue enviada. Los datos revelan que en altos porcentajes la mayoría de los estudiantes repitentes estudiaron en colegios privados, sus padres son la principal fuente de financiación para los estudios y practican durante la semana al menos de tres a cuatro días alguna actividad extracurricular deportiva o laboral. Los porcentajes totales se encuentran expuestos en la tabla 16.

Tabla 16. Características académicas y ocupacionales de los estudiantes repitentes

5. Semestre que actualmente está cursando		
Semestre	N.º estudiantes	%
2	8	9,90 %
3	9	11,11 %
4	6	7,41 %
5	9	11,11 %
6	11	13,35 %
7	10	12,35 %
8	9	11,11 %
9	8	9,90 %
10	11	13,58 %
6. Jornada a la que pertenece		
Jornada	N.º estudiantes	%
Diurna	62	76,54 %
Mixta	19	23,45 %
7. Estado civil		
Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
Casado	2	2,46 %
Soltero	75	92,59 %
Separado/divorciado	0	0 %
Unión libre	4	4,93 %
Religioso	0	0 %

8. Realiza usted alguna práctica deportiva con regularidad durante la semana		
Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
Sí	55	67,90 %
No	26	32,09 %
Respuesta		
¿Cuál?	Número de días por semana	
Entrenamiento de fútbol	4	
Entrenamiento de gimnasio	5	
Entrenamiento de atletismo	4	
Entrenamiento de natación	4	
9. Su bachillerato fue cursado en un colegio		
Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
Público	11	13,58 %
Privado	66	81,48 %
En convenio público-privado	4	4,93 %
10. Forma en que financia sus estudios		
Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
Beca universitaria	0	0 %
Recursos propios	5	6,17 %
Ayuda de padres	42	51,85 %
Ayuda de familiares	14	17,28 %
Otros medios	3	3,70 %
Recursos propios más ayuda de padres	17	20,98 %
12. Actualmente trabaja		
Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
Sí	39	48,14
No	42	51,85
¿En qué?	Entrenadores de escuelas de fútbol	
	Entrenadores de gimnasio	
	Empresas de recreación	
	Entrenadores de baile o porras	

13. Su trabajo se encuentra relacionado con la carrera		
Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
Sí	25	64,10 %
No	14	35,89 %
14. Está satisfecho con la remuneración económica que recibe		
Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
Sí	10	25,64 %
No	29	74,35 %

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la percepción que tienen los estudiantes acerca del apoyo y la confianza de sus padres en relación con el éxito profesional que pueden llegar a obtener, se encuentra que perciben contar con un sustento positivo de sus padres frente a su carrera. Las preguntas en cuanto a los lugares apropiados en casa para el estudio y el descanso obtuvieron respuestas en su mayoría positivas, lo que nos permite descartar que la repitencia de ciertos estudiantes se vincule a aspectos relacionados con los padres o el ambiente en el que convivan. Los porcentajes totales se encuentran expuestos en la tabla 17.

Es conveniente identificar el papel que desempeña la formación antes del ingreso a la universidad en el éxito académico y en determinar el tipo de aspiración y motivación con la que el estudiante cuenta a la hora de comenzar sus estudios; por tanto, evaluar en qué condiciones se graduó un estudiante permite generar hipótesis de cómo será su proceso de formación durante la universidad. Lo que se encuentra en la tabla 18 refleja que el fenómeno de la repitencia se ha presentado en estos estudiantes desde el bachillerato y que se halla estrechamente vinculado con un rendimiento académico bajo y con hábitos de estudio deficientes, sumado a la percepción de dificultad e interés ante alguna materia o a problemas de empatía con el docente.

Tabla 17. Aspectos del entorno familiar del estudiante repitente

15. Indique en general su grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones			
Indicadores	Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
1. En términos generales su familia lo apoya para que culmine con éxito sus estudios	Muy de acuerdo	67	82,72 %
	De acuerdo	12	14,81 %
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	2,47 %
2. Cree usted que su familia confía en su capacidad de obtener buenos resultados y proveerse de un futuro profesional estable	Muy de acuerdo	51	62,96 %
	De acuerdo	24	29,63 %
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	7,41 %
3. Considera usted que en su casa dispone de un lugar y los implementos adecuado para estudiar (un estudio, computador, internet, escritorio, luz, libros, cuadernos, libros, etc.)	Muy de acuerdo	34	41,98 %
	De acuerdo	22	27,16 %
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16	19,75 %
	En desacuerdo	3	3,70 %
	Muy en desacuerdo	6	7,41 %
4. Considera usted que en su casa cuenta con la ayuda o supervisión necesaria para la realización de trabajos y talleres si es que lo requiere	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	42	51,85 %
	En desacuerdo	19	23,46 %
	Muy en desacuerdo	20	24,69 %
5. Considera usted que dispone en su casa de un espacio adecuado para descansar	Muy de acuerdo	41	50,62 %
	De acuerdo	28	34,57 %
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	17,28 %
	En desacuerdo	8	9,88 %

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18. Historia escolar

16. Repitió algún(os) año(s) durante el bachillerato		
Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
Sí	25	30,86 %
No	56	69,13 %
Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
5 y 6 grado	11	44 %
7 y 8 grado	4	16 %
9 y 10 grados	15	60,00 %
11 grado	3	12 %
17. El rendimiento académico durante el bachillerato fue		
Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
Significativamente alto	6	7,41 %
Alto	7	8,64 %
Medio	39	48,14 %
Bajo	20	24,69 %
Significativamente bajo	9	11,11 %
18. Por favor, valore cómo considera fue su ritmo de estudio durante el bachillerato		
Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
Estudiaba constantemente	13	16,05 %
Estudiaba esporádicamente	32	39,51 %
Estudiaba solo para las evaluaciones	15	18,52 %
Nunca estudiaba	17	20,99 %
Estudiaba solo durante las nivelaciones	3	3,70 %

19. Si repitió algún curso o su rendimiento académico no fue óptimo, por favor indique de qué forma los siguientes motivos influyen para que se llegara a tal situación, siendo 5 muy alta, 4 alta, 3 media, 2 baja, 1 muy baja				
Indicadores		Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
A. Motivos académicos	1. Dificultad de la(s) materia(s)	Muy alta	11	44 %
		Alta	9	36 %
		Baja	5	20 %
	2. Falta de interés por la(s) materia(s)	Muy alta	7	28 %
		Alta	9	36 %
		Media	3	12 %
		Baja	6	24 %
	3. Problemas con el(los) docente(s)	Media	10	40 %
		Baja	7	28 %
		Muy baja	8	32 %
B. Motivos familiares	4. Problemas con padres o hermanos	Media	3	12 %
		Baja	5	20 %
		Muy baja	17	68 %
	5. Separación del núcleo familiar	Baja	6	24 %
		Muy baja	19	76 %
	6. El ambiente familiar desfavorable en cierta época afectó mi proceso académico	Media	2	8 %
		Baja	14	56 %
		Muy baja	9	36 %
C. Motivos personales	7. Influencia desfavorable de amigos	Media	3	12 %
		Baja	5	20 %
		Muy baja	17	68 %
	8. Problemas de alcohol o drogas	Media	4	16 %
		Baja	21	84 %
		Muy baja	4	16 %
	9. Las actividades extracurriculares (práctica de algún deporte, embarazo, problemas de salud)	Alta	12	48 %
		Media	5	20 %
		Baja	5	20 %
		Muy baja	3	12 %

Indicadores		Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
D. Motivos económicos	10. Inicio de la vida laboral	Baja	1	4 %
		Muy baja	24	96 %
	11. Falta de recursos para el pago de la matrícula	Baja	3	12 %
		Muy baja	22	88 %
	12. Traslados de ciudad	Alta	1	4 %
		Muy baja	24	96 %

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la elección de los estudiantes respecto de la carrera y la universidad, se identificó que los estudiantes matriculados en el programa de Cultura Física, Deporte y Recreación en un muy bajo porcentaje se graduaron de un colegio que orientara un perfil de un profesional del campo de la salud o el deporte, del mismo modo que para un 76 % no era la primera opción como carrera profesional, lo que permitiría identificar como una falencia de estos estudiantes repitentes la falta de un perfil vocacional. Se podría considerar, entonces, que estos estudiantes pudieron haber perdido dado que no encontraron en la carrera o en ciertas materias lo que ellos esperaban. Los porcentajes totales se encuentran expuestos en la tabla 19.

Tabla 19. Elección de la carrera y de la universidad

20. Indique según corresponda			
Indicadores	Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
1. La modalidad de bachillerato que finalizó (académico-técnico-agropecuaria) se relaciona con la carrera que cursa actualmente	Sí	72	88,89 %
	No	9	11,11 %
2. Se presentó usted a otras carreras	Sí	62	76,54 %
	No	19	23,46 %

Indicadores	Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
3. Se presentó usted en otras universidades a la misma carrera	Sí	75	92,59 %
	No	6	7,41 %
4. La carrera que cursa actualmente es la que usted quería en primeras opciones	Sí	28	34,57 %
	No	53	65,43 %
5. Se encuesta usted seguro(a) de la universidad en la que se encuentra	Sí	73	90,12 %
	No	8	9,88 %
21. Indique en general qué tan de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones acerca de sus razones para elegir su carrera			
Indicadores	Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
1. Por el valor formativo y las posibilidades laborales que presenta la carrera	Muy de acuerdo	56	69,14 %
	De acuerdo	14	17,28 %
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	13,58 %
2. Por las aptitudes que tiene para la carrera	De acuerdo	62	76,54 %
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	17,28 %
	En desacuerdo	5	6,17 %
3. Por las posibilidades que ofrece para una autorrealización y para obtener un mejor nivel socioeconómico	De acuerdo	59	72,84 %
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	12,35 %
	En desacuerdo	7	8,64 %
	Muy en desacuerdo	5	6,17 %
4. Por influencia de amigos o familiares	Muy de acuerdo	37	45,68 %
	De acuerdo	11	13,58 %
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	11,11 %
	En desacuerdo	24	29,63 %

Indicadores	Opción de respuesta	N.º estudiantes	%
5. Por los requisitos de la carrera (documentos/costos, currículo, pruebas de admisión, entre otras)	De acuerdo	20	24,69 %
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	54	66,67 %
	En desacuerdo	7	8,64 %
6. Por la calidad académica de la carrera y de la institución	De acuerdo	32	39,51 %
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	49	60,49 %

Fuente: elaboración propia.

En la categoría trayectoria académica durante la universidad, cada estudiante repitente identificó puntualmente la asignatura y el docente con el que perdió la(s) materia(s) para posteriormente responder trece preguntas clasificadas en cuatro categorías: facultades personales del docente, herramientas o ayudas pedagógicas, espacio académico y motivos personales relacionados con el espacio académico y el docente. Con 81 estudiantes, se analizaron 278 datos relacionados con materias perdidas: el promedio de materias perdidas por estudiante se encuentra entre dos y tres, aunque también se identificaron estudiantes con pérdidas iguales o superiores a cinco materias.

El análisis de las respuestas deja ver que todos los docentes cuentan con un alto nivel de profesionalismo y respeto por sus estudiantes, aspecto fundamental para garantizar espacios de enseñanza y aprendizaje efectivos. No obstante, y aunque se encuentre presente este valor en los todos los docentes, es evidente y salta a la luz que se presenta un alto grado de inconformidad con las materias que pertenecen a los campos de humanidades e inglés, tendencia atribuida al desinterés de los estudiantes por estas asignaturas, la falta de trascendencia que identifican en ellas, los traslados de sede a sede, la falta de ayudas externas a las convencionales para generar interés y motivación por el estudio y por metodologías convencionales ante exigencias nuevas de aprendizaje. Es quizá por esto que los porcentajes de repitencia son más altos en estas materias que en las que pertenecen a las específicas de la carrera.

Una vez analizada la información cualitativa mediante un análisis de contenido de tipo categorial, se observa que de manera general que los estudiantes son conscientes de ser ellos, en primera y gran medida, los principales responsables de haber perdido la(s) materia(s); con una mirada retrospectiva, en su mayoría lo atribuyen a malos hábitos y tiempo insuficiente de dedicación de estudio de las materias de salud e investigación. Cuando se trata de materias de humanidades e inglés, se atribuye la pérdida al desinterés por la asignatura y a las malas bases académicas con las que salieron del bachillerato.

Los estudiantes identifican como una de las principales causas de repitencia la falta de preparación para los parciales y *quizzes* en materias de alto contenido conceptual, al igual que desarrollar talleres de manera apresurada y superficial. El interés y la postura que el estudiante toma frente a la materia se encuentran estrechamente vinculados a la empatía que se logre entre el grupo y el docente y más puntualmente la que se establezca entre el docente y el mismo estudiante, sumado al desarrollo de las temáticas de la asignatura; los estudiantes atribuyen de manera significativa la asistencia y el ritmo del estudio a esa relación que se establece con el docente. También se encontró que el horario y la sede en la que se da la asignatura no son factores determinantes de la repitencia.

Los estudiantes repitentes coinciden al señalar que no contaron con bases sólidas de conocimiento básico antes de la asignatura, por lo cual perciben como alta la dificultad académica que les impone. También de modo significativo los estudiantes afirman que el hecho de haber trabajado en grupo contribuyó a perder materias y, al respecto, manifiestan que les parece que debería existir en todas las materias la libertad de querer o no trabajar con otras personas.

En su mayoría, los estudiantes identifican dos aspectos muy importantes para la creación de su perfil profesional: la relación que se establece con los docentes del campo en el que tienen mayor interés y la experiencia laboral que tengan durante su carrera.

En lo que respecta a las materias del campo administrativo, las dificultades que se identificaron corresponden a la combinación entre frecuentes inasistencias, malas preparaciones para parciales, *quizzes* y talleres, además de la falta de práctica que se evidencia en estas materias.

En cuanto a las materias del campo de las humanidades, la repitencia se genera en gran medida por inasistencia, que es a su vez causada por la poca aplicabilidad que ven los estudiantes en estas materias para su formación profesional.

Discusión

A partir de los resultados expuestos, se puede considerar que la repitencia, además de ser un factor multivariado, es también multidimensional. Genera resonancia en varias instancias a la vez, y exige la mayor de las atenciones. Sin embargo, no es un problema imposible de “controlar”. Requiere la identificación temprana de esos perfiles de riesgo de rezago académico como reconocer la responsabilidad que la institución tiene al respecto.

Los antecedentes existentes al desarrollo de este proyecto, más la experiencia como estudiante y futuro profesional, y en mayor medida toda la información que fue recogida y analizada en este proyecto, permiten proponer algunas explicaciones del fenómeno de la repitencia.

Al identificar y relacionar variables en los estudiantes, se puede considerar cómo su realidad familiar, sus antecedentes académicos previos al ingreso a la universidad y sus expectativas frente a la carrera son algunos de los factores más significativos para determinar si podría darse repitencia. Cuando se hace referencia a un nivel educativo alto en la familia, hablamos en la mayoría de los casos de una aspiración profesional en los hijos, de un “seguimiento” por parte de los padres en la formación académica y de un primer espejo en el que se refleja como ejemplo o en algunos casos exigencia, en el que son los padres esa primera base sólida que debería garantizar las condiciones mínimas para que un estudiante pueda culminar sus estudios con éxito; es desde ellos que esa primera fase de formación académica que se da durante el paso por el colegio es la que determina significativamente el tipo de estudiante que ingresa a la carrera.

Cuanto más estrecha es la relación que se establece entre la variable familiar y los antecedentes académicos de los estudiantes, más alta es la expectativa y la motivación por ingresar a la educación superior; no obstante, en esta etapa, además del cambio radical que se presenta

a nivel académico, también entran en juego habilidades personales de los estudiantes, capacidades de desenvolvimiento, responsabilidades académicas de mayor carga, capacidad de focalizar y cumplir metas, manejo de dispersiones, entre otras.

Es importante reconocer que, si durante este proceso se sufren dificultades en aspectos familiares, dificultades socioeconómicas, no cumplimiento de las expectativas en cuanto a la carrera o la institución, altas dificultades académicas, empatía con docentes y estudiantes o, como en nuestro caso específico, abandono de la actividad deportiva, lesiones deportivas, falta de tiempo por entrenar, presiones por parte de entrenadores, temporadas de alto entrenamiento, viajes, relación tiempo de entrenamiento-tiempo académico, asistencia a clases y descanso, o como muchas más posibles situaciones, este primer inicio en la vida universitaria se vería seriamente dificultado para que sea una experiencia agradable y por el contrario pasaría a ser, como en algunos casos, una obligación impuesta por los padres, o como muchos otros estudiantes la consideran, una prioridad no tan urgente, lo que en otras palabras se traduce en que los estudiantes no dimensionan completamente la importancia que tiene el estudio y la graduación en los tiempos adecuados. Así es que un estudiante que, aunque dimensiona que perder una materia es un factor negativo, no identifica en realidad el significado del rezago académico y alcanza a sumar una gran cantidad de materias perdidas durante la carrera.

Adentrándonos en las causas derivadas de la institución, se identifican puntos de especial interés para la investigación que dejan ver factores asociados a temas administrativos y de docencia. Para comenzar, y de manera específica dentro de las materias de salud, se encuentra una causa estrechamente vinculada a sobrepoblación de estudiantes, que parece ser el comienzo de las demás causas que fueron identificadas. En ese sentido, puede atribuirse a la sobrepoblación estudiantil el hecho de que un estudiante perciba una materia del campo de la salud con una complejidad tan alta que desde el comienzo del semestre genere una actitud en la que en gran medida se espera perder de la materia en un primer intento.

Como bien se sabe, cuanto más pequeños sean los grupos, más fácil será su manejo y existirán menos posibilidades de dispersión entre

los estudiantes. No obstante, y por ser materias que se encuentran dentro de los primeros semestres de la carrera, siempre se contará con un promedio de más de treinta estudiantes por grupo.

También asociado a la sobrepoblación está el hecho de que los docentes perciban la necesidad de querer dividir una materia en dos o más módulos, en virtud de la densidad de sus contenidos, como en el caso de Morfofisiología y Fisiología. Esta necesidad, sin embargo, puede ser atendida mediante la aplicación de estrategias alternas como las monitorías y las tutorías que identifiquen los estudiantes como ayudas estratégicas en su proceso, o si complementaran lo visto en clase por medio de la asistencia a seminarios, talleres o congresos, si participaran activamente en procesos investigativos (semilleros) y si se contara con la práctica específica de las materias, lo que se traduciría, por ejemplo, en el campo de la salud, en la creación de un laboratorio en el que los estudiantes vivenciaran y experimentaran lo que en la clase de cátedra se les da.

Las materias de los campos de salud e investigación deben reconocerse como materias en las que es necesario establecer relaciones de cooperación bidireccionales entre docentes y estudiantes, dado que son materias con un alto nivel de complejidad. Por esto, es vital el papel del docente para motivar al estudiante a comprometerse con sortear de manera exitosa los retos que aquella le impone y a identificarla como un espacio académico fundamental en el que no es suficiente la mera asistencia a clase, de modo que se vuelva necesario, casi obligatorio, adoptar un hábito y un tiempo de estudio extra para asegurar, comprender y aprobar la materia.

Este estudio deja ver que las materias que son propias del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación (del campo de la salud y del campo de la investigación) en las que se presenta una mayor repitencia requieren procesos deductivos, argumentativos e interpretativos, en todos los cuales los estudiantes en general presentan grandes falencias: “la incapacidad de pensar en profundidad la realidad, de asociar conceptos, ideas, teorías... y de producir algo nuevo” (comentario de un estudiante repitente de cuatro materias). Por esto, tal vez los estudiantes que no han desarrollado en gran medida estas facultades a lo

largo de su vida presenten dificultades significativas en estas materias, hasta el punto de presentar repitencia en los dos campos.

Es importante resaltar que los estudiantes identifican las materias del campo de la salud como una de las bases fundamentales en su carrera, no obstante, no llega a ser suficiente para poder asegurar la aprobación en la primera vez que se ve la materia. En cuanto al campo de investigación, el nivel de importancia y trascendencia en la carrera está un poco disminuido, identifican estas materias como un requisito para la promoción del semestre, mas no como asignaturas que podrían llegar a ser parte transcendental en su vida profesional.

En cuanto a las materias del área de humanidades e inglés, la realidad de la repitencia es completamente diferente, tanto así que llega a ser el problema más difícil de enfrentar desde la administración de la universidad, dado que va más allá de ajustes curriculares, de cambios en horarios o sedes. Se habla específicamente de las materias que componen el área de humanidades; es increíble pensar que un estudiante que se postula a una universidad de corte humanista no identifique las materias propias de este perfil como fundamentales dentro de su formación, lo cual posiblemente demuestra que en la mayoría de los estudiantes repitentes del campo de las humanidades la elección de la carrera se realizó sin prestar mayor atención a la universidad.

La atención ahora se direcciona hacia ¿cómo se trata un problema de desinterés? Y ¿cómo se podría atenuar la repitencia en estas materias? Muchos de los estudiantes repitentes manifestaron el desagrado por tener que verse obligados a ver materias que desde su perspectiva no tienen ninguna contribución en su vida profesional y que por el contrario podrían estar cursando materias con un mayor aporte académico. ¿Cómo lograr promover una cultura entre los estudiantes en la que realmente se incorpore el perfil humanista tomasino? Si esta formación se deja solo en manos de las cinco cátedras que pertenecen al campo de las humanidades, el desinterés y la desmotivación seguirán estando presentes, manifestándose siempre en unos mismos porcentajes de repitencia.

Desde los resultados que fueron obtenidos en las materias de lengua extranjera (inglés), se identificaron causas que se encuentran estrechamente vinculadas unas a las otras. Inglés, según la mayoría de los

estudiantes encuestados y entrevistados, se pierde por cuatro razones: el muy bajo nivel con el que salen del bachillerato, el poco gusto que tienen frente al idioma, el tiempo tan largo que pasa desde el colegio hasta que vuelven a ver la asignatura, es decir, un año y medio (primer nivel de inglés en tercer semestre) y la metodología que manejan los docentes durante sus clases. Para los estudiantes, este último aspecto se refleja especialmente en la poca recursividad con la que cuentan los docentes, aspecto agravado en algunos casos (no como opinión común) por la falta de empatía con el docente, aspecto que desempeña un papel fundamental a la hora de generar interés y participación en la clase.

La asignatura de lengua extranjera representa estadísticamente el foco de mayor porcentaje de repitencia para la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación; no es una realidad que sea desconocida, es más, se tiene plena consciencia de la situación. Sin embargo, las estrategias con las que cuenta el Instituto de Idiomas son de un impacto casi nulo en lo que respecta al programa de Cultura Física, Deporte y Recreación, donde se identifican dificultades tales como el tiempo de transporte entre el campus y la sede central, sede en la que se encuentra el Instituto de Idiomas, los laboratorios de inglés, la mayor cantidad de docentes, las tutorías y los grupos de estudio. No obstante, y aunque se cuentan con diversas alternativas, todas estas se encuentran únicamente disponibles en la sede central y en los horarios en los que muchos estudiantes de la sede campus se encuentran en clases, así es que la última medida con la que cuenta un estudiante para pasar inglés es realizando el nivel de manera intensiva (todos los días durante dos meses en los horarios de la noche), o como en los últimos niveles de inglés, pagando COP 400 000 para asistir a un campamento en el que, de acuerdo con el testimonio de algún estudiante, poco o nada se aporta académicamente hablando, pero finalmente permite a quienes pueden pagarlo cumplir con este prerrequisito.

Algunas dudas que surgen a partir de todo esto son las siguientes: ¿realmente esos estudiantes repitentes cuentan con las competencias básicas en inglés? ¿Qué tan bueno es para ese estudiante que presentó repitencia una, dos y hasta tres veces se vea forzado a tener que ver un nivel de inglés de manera intensiva durante dos meses en horarios de la noche, viéndose obligado a posponer cualquier otro tipo

de actividad durante ese tiempo? ¿Podría considerarse la opción de tener cursos intensivos, laboratorios de inglés, talleres y clubes de estudio en la sede campus en un horario en el que los estudiantes puedan asistir sin tener que dejar de hacer otro tipo de cosas, como en la franja de 11:00 a. m. a 1:00 p. m. o de 4:00 a 6:00 p. m.? Ahora, adelantándonos un poco a la realidad que va a comenzar con un inglés que se pasa por suficiencia, la pregunta será esta: ¿la repitencia dejará de presentarse en los primeros semestres para pasar a ser un problema en décimo semestre?, ¿qué podría garantizar que de manera autónoma los estudiantes estudien o paguen por su cuenta cursos de inglés para certificar sus conocimientos?

Frente a la pregunta por cuál es el perfil de un estudiante repitente en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, se encuentran las siguientes características: son estudiantes con materias perdidas en su mayoría de primer a quinto semestre (es decir, primer ciclo y parte del segundo) que practican como mínimo de tres a cuatro días a la semana una actividad extracurricular, en su mayoría el deporte, que se encuentran o se encontraron en algún momento de su carrera ejerciendo alguna actividad laboral, que reconocen no contar con hábitos de estudio adecuado, ni con la supervisión suficiente en casa, que identificaron no haber contado con las mejores bases de formación académica de su bachillerato y por tanto llegaron con altas dificultades a la universidad, que repitieron algún grado durante su paso por el colegio y para quienes la repitencia no es un fenómeno nuevo en su experiencia académica.

Son estudiantes cuya elección profesional no fue en primera medida la carrera que cursan, que reconocen como parte fundamental en su proceso tener buenas relaciones con sus docentes, en quienes prima la estabilidad emocional antes que el rendimiento y la estabilidad académica, y para quienes las responsabilidades académicas siempre se verán supeditadas a su estado emocional. Se trata de estudiantes que cuentan con un autoconcepto académico regular de ellos mismos y ante sus pares, que, aunque reconocen la repitencia como un factor negativo, no dimensionan realmente la totalidad de lo que abarca perder una o varias materias. Son estudiantes que en su mayoría no son responsables por el pago de sus estudios, no cuentan con responsabilidades

económicas importantes y cuya opción laboral es completamente voluntaria; son estudiantes que identifican como prioridad la práctica de su deporte por encima de su formación profesional, y lo más importante, son estudiantes que hasta el momento no piensan realizar estudios después de su grado y que por tanto desconocen los requerimientos para acceder a ellos.

A nivel institucional también existen ciertas características particulares en la repitencia: esta suele suceder en grupos superiores a veinte estudiantes en alguna asignatura del campo de la salud y de la investigación, en materias del área de humanidades o de inglés en la sede central en los horarios de la tarde o noche, en estudiantes con matrícula mixta que se vean obligados a transportarse desde la sede campus a la sede central en tiempos iguales o inferiores a una hora. Es propia de grupos superiores a dos estudiantes en alguna asignatura del campo de la salud y de la investigación en la jornada nocturna, de semestres en los que se tengan que matricular espacios académicos del campo de la salud, de la investigación, de las humanidades y del inglés, en particular el tercer semestre de la carrera.

En conclusión, la repitencia es una situación ante la cual se deben integrar esfuerzos desde todos los frentes, visto que desde todos se puede ir controlando poco a poco. Sin embargo, para ello se necesita conocer en completa profundidad las dinámicas que se relacionan en la educación, en especial las tres en las que se encuentra centrada en mayor medida este fenómeno, es decir, las relaciones entre institución-docentes, institución-estudiantes y docentes-estudiantes. Si se logran garantizar puentes que comuniquen de lado y lado las realidades y experiencias que se están vivenciando, se podría asegurar en gran medida una oportunidad de encaminarse al bienestar y la calidad académica. La repitencia en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación sigue siendo un problema que enfrentan estudiantes, docentes y administrativos, que demanda revisiones profundas en cada una de las instancias que convergen en este escenario y en el modo en que interactúan, para contribuir al éxito académico de los estudiantes, a su permanencia y oportuna graduación.

Conclusiones

La mayor incidencia de repitencia de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación se encuentre en primer lugar en los cinco niveles de inglés (I-V), posteriormente le siguen las cinco materias del campo de las humanidades, y en tercer lugar se encontraron las materias del campo de la salud y, por último, en las materias del campo de la investigación aplicada.

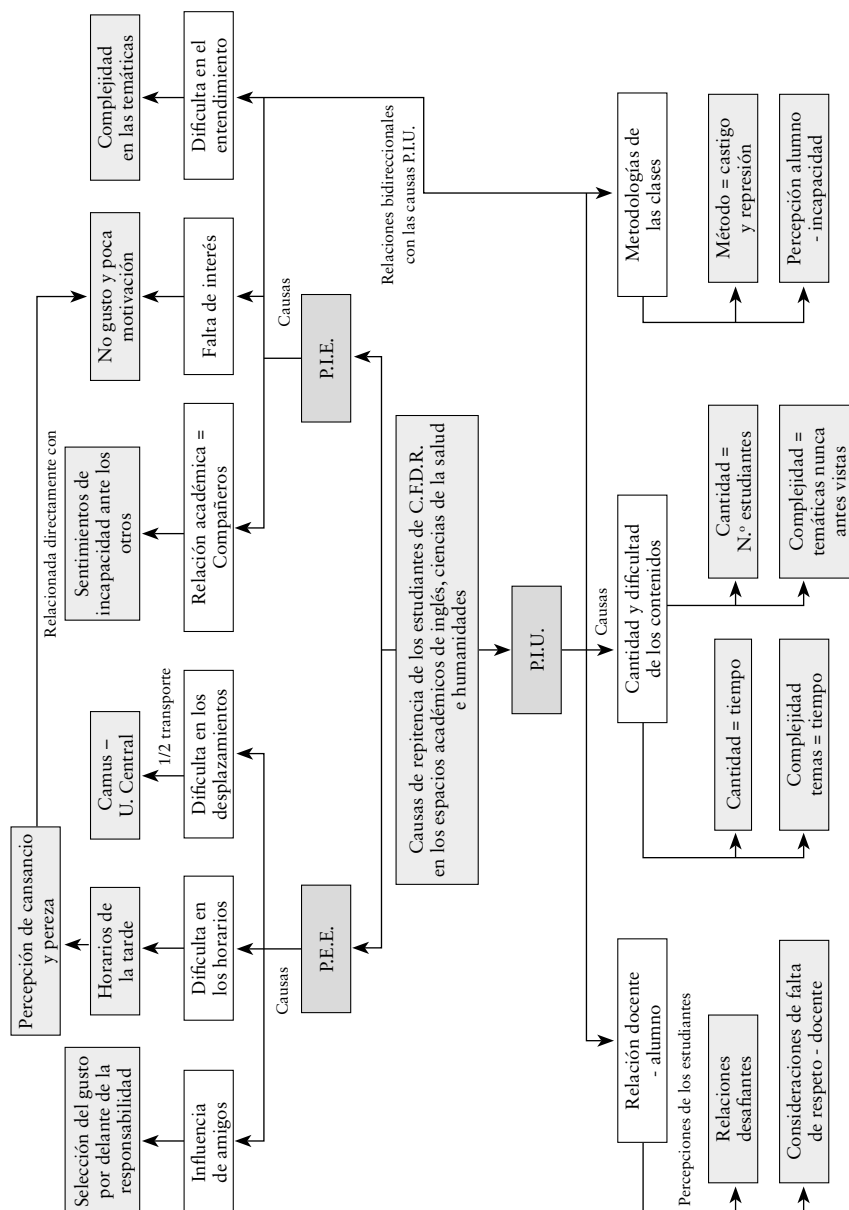
Las principales causas a las que los estudiantes atribuyen la repitencia en las materias de Inglés fue la falta de interés y de conocimientos previos. En cuanto a las materias del área de Humanidades, fue en gran medida por inasistencias permanentes, lo que se encuentra estrechamente vinculado al desinterés de los estudiantes por la materia y al no identificar su importancia dentro del proceso formativo que cursan. Finalmente, respecto a las materias de Salud e Investigación, las dificultades se presentan en referencia a los hábitos y tiempos de estudio extraacadémicos (figura 5.6).

Es importante mencionar que los estudiantes repitentes se reconocen a ellos mismos como la primera y más influyente causa; no obstante, ante este reconocimiento estos estudiantes no generan o recurren a estrategias alternas para prevenir la pérdida de las materias. Se podría interpretar entonces que no se percibe el real impacto de la pérdida permanente de las materias y cómo esta pueden alterar de forma significativa la graduación oportuna.

Estos estudiantes identifican la repitencia como algo “malo”, “pasajero” y “temporal”, mas no como un elemento importante en su estándar de rendimiento académico o un determinante de su grado de profesionalización.

El semestre con mayor incidencia de repitencia de acuerdo con el presente trabajo fue el quinto (V) en donde especialmente los hombres presentaron estos indicadores en mayor medida que las mujeres. Estos estudiantes manifestaron que es importante para ellos lograr establecer buenas y cordiales relaciones con los docentes para desde allí fortalecer el interés por las asignaturas y prevenir en mayor grado la posibilidad de perder nuevamente el espacio académico. Para concluir, un porcentaje representativo de los estudiantes repitentes encuestados

Figura 6. Análisis de la repitencia en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación en el periodo de 2010 a 2013-1.



Fuente: elaboración propia.

comentó haber perdido un curso o dos durante su formación básica, lo que evidencia que el fenómeno de la repitencia no era un hecho novedoso para ellos; tal vez por ello su aceptación es más sencilla, mas no se puede garantizar completamente que estos estudiantes dimensionen el hecho de perder materias en su formación profesional.

Los docentes entrevistados manifiestan que más allá de realizar reformas curriculares, el problema de la repitencia podría ser controlado por los mismos estudiantes, siempre que ellos incorporen hábitos de estudio efectivos.

Factores asociados a la deserción estudiantil en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás (Bogotá) en el periodo de 2009-1 a 2015-2

ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES
JOSÉ NICOLÁS SANDOVAL SÁNCHEZ

Introducción

A lo largo de la historia de la educación superior en Colombia, y bajo la orientación del Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) y otras organizaciones públicas y privadas, se vienen consolidando acciones desde el año 2000 para que los estudiantes logren acceder con equidad a la educación y se gradúen sin interrupciones. Sin embargo, la deserción estudiantil se ha convertido en un grave problema después de iniciar la vida universitaria.

La deserción estudiantil “puede entenderse como el abandono del sistema académico por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior de la institución como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno” (MinEducación, 2009, p. 20). Según Giovagnoli (2001), se puede entender la deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una

institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos. Rojas y González (2008) definen la deserción como la disolución del vínculo establecido entre el estudiante y la universidad a través de la matrícula académica, por cualquier causa y con graves efectos para los dos.

Para cualquier institución universitaria, el fenómeno de la deserción estudiantil es preocupante, independientemente de la magnitud de sus índices, pues el simple hecho de que exista cuestiona la calidad de los procesos y programas que ofrecen las instituciones de educación superior.

Podría decirse que fue en 2003 cuando comienzan en el país a desarrollarse investigaciones que, partiendo de la revisión exhaustiva de la literatura existente, construyeran el estado actual sobre la deserción estudiantil. Un estudio auspiciado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) demostró que la tasa promedio de deserción estudiantil en un gran número de universidades latinoamericanas y del Caribe en 2004 fue del 50 %, y para el caso concreto colombiano del 49 %, lo que implica que, de cada dos estudiantes que ingresan a la universidad, solo uno culmina su carrera. En respuesta a esta alarmante cifra, el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2009) planteó que, como una de sus metas para alcanzar una sociedad más igualitaria y solidaria, “deberá haber logrado una drástica reducción de la pobreza y un avance decisivo en términos de equidad, entendida esta fundamentalmente como igualdad de oportunidades” (p. 8).

Para esto se requiere el mejoramiento de la capacidad de gestión de las instituciones de educación superior (IES) del sector público y de la participación diligente del sector privado como oferente del servicio de educación superior y agente activo para la formulación de la política. Así, se buscó disminuir la actual tasa de deserción del 50 al 25 % para 2019 (Pineda y Pedraza, 2011).

El avance en estos estudios motivó la investigación adelantada por el MinEducación entre 2005 y 2006, mediante la contratación de la Universidad de los Andes para su ejecución y la interventoría técnica de la Universidad de Antioquia. Esta investigación ha servido para que diferentes IES conozcan la deserción y sus ciclos, se generalice la aplicación de modelos de duración, se conozca el riesgo de deserción

en cada estudiante y se pueda realizar un seguimiento diferenciado (Guzmán, 2009).

Los modelos de duración son una metodología para calcular la probabilidad de que un sujeto deserte en el tiempo que ha permanecido vinculado a la universidad, y los principales factores que motivan la decisión de abandonar los estudios, permitiendo al investigador obtener más conocimiento sobre el fenómeno de la deserción (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006). Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados por las instituciones de educación superior y las entidades gubernamentales, la tasa de deserción estudiantil en pregrado sigue siendo en 2008 del 44,9 %.

Han sido numerosos los estudios sobre abandono o deserción estudiantil precoz, temprana o tardía en Colombia (Universidad Nacional de Colombia, 2002; Universidad de Antioquia, 2003; MinEducación, 2005; Universidad del Atlántico, 2006; Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, 2004; Universidad Pedagógica Nacional, 2004; Universidad del Tolima, 2004; Universidad de los Andes, 2006; entre otras). Tanto estos como los ejecutados en otros países en que se desarrollan diversos programas para frenar este fenómeno han conducido a iniciativas para asegurar la trayectoria completa del estudiante y apoyar su proyecto de vida desde la universidad. Los programas han procurado tener en cuenta todos los factores que las investigaciones al respecto han señalado como influyentes y determinantes en la deserción y así dar las garantías para la terminación de los diferentes ciclos y etapas en la vida universitaria (Pineda y Pedraza, 2011). Sin embargo, todas estas iniciativas son escasas para abordar poblaciones de tan diversas características como las de las IES en Colombia donde fácilmente en una misma universidad se pueden tener estudiantes con diferencias radicales en aspectos culturales o religiosos o de estratos socioeconómicos que van desde el estrato 2 al 6, entre otros aspectos (Salcedo, 2010).

En cuanto a la identificación de las causas que motivan la deserción de los estudiantes que ingresan a las carreras universitarias, se han encontrado factores de tipo individual, académico, institucional, socioeconómico, entre otros. Dentro del factor individual, están edad, género, estado civil y problemas de salud o integración social (Rojas y González, 2008). Los factores académicos incluyen la orientación

profesional, la calidad y los métodos de estudio o el tipo de colegio de donde se proviene, que afectan de cierta manera el rendimiento académico del estudiante y que concluye tarde o temprano en una forzosa deserción o exclusión académica.

En lo referente a lo socioeconómico, para González (2005) cuentan las condiciones económicas desfavorables del estudiante y la carencia de financiamiento, las bajas expectativas de encontrar trabajo estable y con una remuneración adecuada, la obligación de estar titulado para ejercer y la desarticulación familiar. Es de gran importancia este factor, pues muchos de los estudiantes están en la universidad gracias a los ingresos de sus padres, o dependen del financiamiento de alguna entidad pública o privada.

Por último, se reconoce el factor institucional. Según Guzmán (2009), cada institución tiene particularidades importantes que es necesario tener en cuenta e incluir en el análisis y los estudios de deserción estudiantil universitaria, por su estrecha relación con condiciones académicas y administrativas específicas, los diversos grupos poblacionales que atiende y las distintas líneas de apoyo que adelanta en materia de retención de estudiantes. En este sentido, es importante establecer cómo estos factores generales cobran vida en la realidad particular de cada IES, considerando que es también una responsabilidad institucional hacer frente al abandono y la retención de los estudiantes que ingresan a sus programas.

En el marco general de Colombia, el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies) realizó un reporte sobre la deserción por cohorte, en el cual informó que “para todas las universidades en el 2014 es de 51.47 %, para las universidades oficiales del 50.53 %, para las universidades de carácter privado 53.80 %” (Guerrero, 2014, p. 2).

En la Universidad Santo Tomás, la tasa de deserción por cohorte es del 49,5 % y la de deserción por semestre del 12,5 % para 2015. En el marco del Convenio 626 USTA- Ministerio de Educación Nacional, el proyecto de investigación sobre deserción (Universidad Santo Tomás, 2013) no solo buscó variables explicativas, sino su nivel de correspondencia con el factor causal de la deserción en la Universidad Santo Tomás tanto en la sede principal de Bogotá como en varias de sus

seccionales. Para ello utilizó una encuesta virtual como herramienta de recolección de información, y entrevistas en profundidad con estudiantes desertores, agentes administrativos y directivos de la institución, cuyos temas fundamentales fueron la caracterización socioeconómica del estudiante, las condiciones que se daban en el momento de su deserción, las razones para haber desertado, las condiciones generales de la universidad cuando el estudiante pertenecía a ella y las fortalezas y debilidades durante su proceso formativo.

De dicho estudio se concluye que variables altamente influyentes de la deserción son la edad y el estado civil. Dos de cada tres desertores que se encuestaron eran hombres quienes, en el momento de retiro de la universidad, tenían una edad promedio de 21 años, edad promedio igual en las mujeres. En ese mismo momento, el 94 % de ellos eran solteros, un 2,8 % estaban en unión libre y una misma cantidad eran casados. Hay una proporción nada despreciable de estudiantes que manifiestan haber tenido hijos durante el tiempo en que estaban estudiando en la universidad, lo que ocurre en 1 de cada 12 estudiantes. Uno de cada dos desertores pertenece al estrato 3, 1 de cada 4 a estrato 4 y 1 de cada 5 al estrato 2.

Mientras que 1 de cada 2 padres —padre y madre— de desertores tiene educación universitaria, frente a la educación secundaria son las madres quienes en una leve proporción tienden a haber cursado más este nivel comparativamente con los padres (el padre pesa más proporcionalmente en la primaria que la madre).

El 74 % de los desertores venían de colegios privados y el resto, de colegios públicos. El 72,2 % se sentían bien o muy bien preparados para afrontar los retos de la universidad, mientras que el resto manifestó que se sentía regular (22,2 %) o mal (5,6 %). Mientras un 14,8 % manifiestan que se sostenían económicamente con recursos provenientes de un trabajo, un 69,0 % se sostenían con apoyo de sus padres; solo un 1,4 % manifestaron sostenerse con recursos exclusivamente de créditos y un 14,5 % combinando varias fuentes: padres, créditos o apoyo de familiares.

En el momento de retirarse de la universidad, el 80 % de los desertores vivían con sus padres, un 13,0 % con otros familiares, un 1,9 % solo y un 1,4 % con una pareja (Universidad Santo Tomás, 2013).

Un aspecto por destacar de este proyecto es que, cuando se les consultó a los desertores si recibieron algún tipo de apoyo de la universidad para echar atrás la decisión, el 94,4 % de ellos manifiestan que no, de lo que se puede deducir que no existía hasta el momento un programa eficiente para contrarrestar este fenómeno de deserción estudiantil, antecedente que resulta de gran interés para continuar con el estudio de deserción estudiantil en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, donde se viene implementando el Programa de Desarrollo Estudiantil, orientado, precisamente, a favorecer la permanencia y prevenir el abandono.

De lo anterior se recoge información valiosa para reconocer la condición de los estudiantes que abandonan la universidad y emprender iniciativas de apoyo en la Universidad Santo Tomás desde el proceso de ingreso hasta la culminación de la carrera, haciendo un acompañamiento en situaciones que ameritan una alerta temprana, entre ellas, un posible bajo rendimiento, enfermedades o accidentes, ruptura de relaciones con compañeros y estigmatización por pertenencia a un estrato socioeconómico específico.

Sin embargo, a la fecha no se ha estudiado juiciosamente el fenómeno de la deserción estudiantil en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, fundada en 1998, que a la fecha ha recibido 31 cohortes, de las cuales solo se han identificado algunas cifras de deserción estudiantil en 2000, 2004 y 2005, sin mayor análisis de la situación que ha dado lugar a ellas, como se puede ver en la tabla 20.

Tabla 20. Causas de deserción por semestre

Año	Exclusión por bajo rendimiento	Factor económico	Familiares	Viaje	Cambio carrera	No establecido	Total deserción
2000	4,37 %	8 %	1,25 %	1,87 %	3,75 %	1,25 %	17,5 %
2004-2	33,3 %	12,6 %	12 %	3,17 %	19 %	15,8 %	98,3 %
2005	10 %	15 %	2 %	9 %	6 %	4 %	49 %

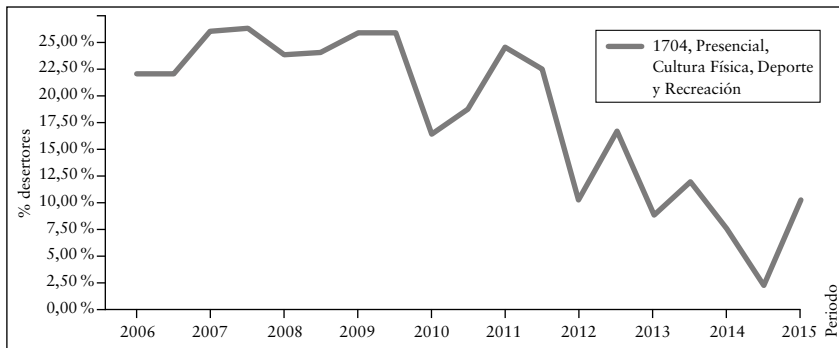
Fuente: elaboración propia a partir de reportes de deserción de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación (2000, 2004, 2005).

Desde 2012 se viene implementando en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación el Programa de Desarrollo Estudiantil, cuyo objetivo, entre otros, es prevenir la deserción y favorecer la permanencia universitaria. Según la Universidad Santo Tomás (2013), “este proyecto plantea identificar y responder a las necesidades de orientación, apoyo y acompañamiento al estudiante asegurando las condiciones mínimas requeridas para un adecuado proceso de aprendizaje y desarrollo personal” (p. 24), de modo que sea posible la permanencia y graduación oportuna del estudiante.

En la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, específicamente la deserción por semestre para 2014-1 fue del 7,53 % (92,47 % de retención); para 2014-2, el porcentaje de deserción disminuyó al 2,50 % (retención del 97,5 %); y para 2015-1, la tasa de deserción fue del 10 % (90 % de retención), como se muestra en la figura 7.

Aunque estas cifras sugieren una disminución sensible en la deserción durante los periodos en que se ha venido implementando el Programa de Desarrollo Estudiantil, se carece de la información precisa y actualizada sobre los factores explicativos de la deserción que permita orientar el desarrollo de estrategias que contrarresten la deserción estudiantil en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. Por este motivo, es urgente una investigación rigurosa respecto de los factores asociados al abandono, que tiene características particulares por ser

Figura 7. Tasas de deserción Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, Universidad Santo Tomás, 2006-2015



Fuente: Sistema de información Spadies, consulta en línea realizada el 17 de septiembre de 2015.

especialmente apetecida por jóvenes vinculados tempranamente en su vida a actividades deportivas y por tener su sede en el campus universitario en las afueras de la ciudad.

La Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, comprometida con el mejoramiento de la calidad de su programa académico, reconoce que uno de los elementos con que se mide la eficiencia del sistema educativo es precisamente el porcentaje de retención, entendido como la capacidad de la institución para conservar o retener a sus estudiantes. En este sentido, este fenómeno aparece como indicador del proceso académico y aporta a los procesos de autoevaluación con miras a fortalecer el compromiso institucional ante los procesos de acreditación de alta calidad que en la actualidad se manejan.

Por todo lo anterior, este proyecto de investigación se propone identificar los factores asociados a la deserción estudiantil de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación en el periodo de 2009-1 a 2015-1, y pretende aportar información sobre quién deserta, en qué condiciones lo hace y qué razones lo animan a ello. De este modo, se propone orientar el diseño de programas que atiendan a las necesidades de los estudiantes en los aspectos identificados como indicadores de “vulnerabilidad”, que favorezcan la retención de los estudiantes que ingresan garantizando su permanencia y graduación oportuna, y previniendo, por otra parte, su exclusión forzada. Cabe la misma posibilidad en el caso de estudiantes que por repitencia o bajo nivel académico se enfrentan a la posibilidad de ser excluidos de manera definitiva del programa.

La información derivada de este proyecto permitirá asimismo direccionar y optimizar los recursos y el talento humano de docentes y estudiantes desde escenarios de apoyo académico como tutorías, monitorías, programas nivelatorios, de refuerzo o fortalecimiento de competencias básicas. También con estrategias de apoyo a la familia y desde escenarios de orientación psicológica en el afrontamiento de situaciones críticas y proyecto de vida y ante la construcción de redes de apoyo para la adaptación a la vida universitaria.

Identificando las variables que presentan mayor influencia en la deserción estudiantil, este proyecto ayudaría a orientar procesos de evaluación y ajustes según las necesidades detectadas, a nivel curricular del programa profesional, ciclos y horarios, perfil de docentes, así como la

revisión y ajuste de perfiles de ingreso, el diseño de procesos adecuados de información, admisión y orientación profesional y vocacional. Finalmente, este trabajo aporta en la sistematización de la información relacionada con procesos de deserción, cancelación y repitencia, que podrá dar lugar a un modelo de gestión de los procedimientos relacionados y a la toma de decisiones en procesos de diagnóstico, evaluación, seguimiento, acompañamiento, asesoría, cancelación, reintegros y reingresos. Además, fundamentará el diseño de programas destinados a responder oportuna y efectivamente a las necesidades del estudiante, del currículo y de la administración del programa.

Método

Se ejecutó un estudio *ex post facto* de tipo transversal descriptivo que partió del reconocimiento de los estudiantes inactivos desde 2009 hasta 2015-2 en los registros del sistema académico. Según la información pertinente derivada de los antecedentes y del marco conceptual, se diseñó una encuesta con preguntas cerradas de selección múltiple y algunas preguntas abiertas, que fue enviada a los correos electrónicos de todos los estudiantes inactivos registrados. Cuando no se recibió respuesta, se estableció contacto telefónico con quienes fue posible durante el tiempo destinado a recolección de información. Se logró establecer contacto con 32 estudiantes desertores, de quienes se obtuvo la información de la que se derivan los resultados que se presentan en el siguiente apartado.

Resultados

De los 32 casos de estudiantes desertores en el periodo en estudio, el 25 % se desvincularon en 2014-1, seguido del 12,5 % para cada uno los periodos 2010-2 y 2013-1, dejando en evidencia que el cambio de *pensum* para el inicio de 2013-1 puede dar cuenta del aumento del porcentaje de abandono para el primer semestre de 2014.

Respecto de los tipos de desvinculación, se encontró que el 34 % de los estudiantes declaran estar desvinculados temporalmente, pues piensan volver cuando les sea posible. El 32 % continuaron sus estudios

en otra universidad, pero en una carrera afín a la del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación, y el 22 % continuaron sus estudios en otra universidad y otra carrera. El 10 % restante dejaron los estudios permanentemente y el 2 % continúan en la misma universidad en otra carrera.

De los cinco motivos de desvinculación considerados (académicos, individuales, institucionales, socioeconómicos y otros), el 34 % de los encuestados declaran motivos académicos y el 25 % individuales. Teniendo en cuenta el total de motivos declarados (considerando que puede haber más de uno para cada caso), los motivos académicos fueron mencionados en un 68,8 % de las veces, los individuales en un 56,3 % y los socioeconómicos en un 53,1 %.

Del total correspondiente a quienes señalaron motivos académicos, el 40,3 % señalaron haber tenido bajo rendimiento y el 53 % expresaron haber desertado porque el programa no cumplió con sus expectativas, por estar desorientado frente a la elección de la carrera y encontrar que no era la suya, por no lograr responder adecuadamente por la cantidad de materias inscritas y por no tener los métodos de estudio necesarios.

Un 22 % respondieron que tuvieron problemas con los horarios, el 15,6 % señalaron que había poca información sobre estrategias para el acompañamiento académico y graduación oportuna por parte del Programa de Desarrollo Estudiantil.

Con referencia a los motivos socioeconómicos, el 17,5 % adujeron una difícil situación laboral personal, el 17,5 % señalaron la difícil situación laboral de sus padres y el 44,3 % respondieron que, aunque tenían los recursos para pagar la matrícula, fue difícil encontrar recursos para el transporte, la alimentación o materiales, o debieron atender necesidades de otros dependientes económicamente del estudiante.

Del total de estudiantes que relacionaron motivos individuales de desvinculación, el 33,3 % lo hicieron por la incompatibilidad de los horarios de la universidad con sus actividades cotidianas, el 27,7 % afirman no haber encontrado solución a sus problemas personales y el 38,9 % adujeron otro tipo de motivos personales.

Solo los motivos institucionales fueron seleccionados por el 100 % de los sujetos de la muestra, y en su mayor parte tienen que ver con

incompatibilidades horarias. El 15,6 % manifestaron haber encontrado poca información de estrategias para el acompañamiento académico y graduación oportuna por parte de la Universidad, lo que corresponde en su mayoría con periodos académicos en que aún no existía el Programa de Desarrollo Estudiantil.

Del total de sujetos encuestados, se encontró que el 56,25 % quisieran regresar a la universidad, el 28,12 % manifiestan no querer regresar (sin dar explicaciones) y el 6,25 % respondieron no querer regresar porque la Universidad no ofrece la carrera deseada.

Conclusiones

Para el caso del desarrollo de este proyecto, se enfocaron los motivos de abandono de orden académico, socioeconómico, institucional e individual, entre los cuales, para el periodo de 2009-1 a 2015-1, son los motivos de orden académico los que con mayor presencia explican el abandono del programa, particularmente por presentar bajo rendimiento académico, lo cual conlleva una reflexión frente a las competencias de base con que ingresan a la formación universitaria y con el desarrollo de hábitos de trabajo académico independiente.

En ese sentido, corresponde al programa afinar sus mecanismos para favorecer la articulación entre la educación secundaria y superior, para detectar necesidades de acompañamiento académico desde los procesos mismos de admisión y para ofrecer oportunamente escenarios para el fortalecimiento académico.

Desde el punto de vista institucional, los horarios se perciben como razón de abandono, probablemente porque quienes abandonan también se han visto obligados a destinar sus jornadas no solo a la formación académica, sino también a la generación de ingresos, por lo cual ningún motivo de deserción parece actuar con independencia de otros.

Queda claro que buena parte de quienes “abandonan” no lo hacen voluntariamente y continúan deseando reintegrarse, de contar con las condiciones necesarias (económicas, personales o académicas). La Universidad sigue siendo para la mayoría de quienes la dejaron un contexto valorado, apreciado y deseado, que alimenta la esperanza del reingreso.

En este sentido, vale la pena considerar la oferta de programas de reintegro para quienes por diversas circunstancias debieron abandonar su proyecto de formarse como profesionales, ocupándose no solo de los estudiantes vinculados o activos, sino también de quienes vieron truncados sus sueños de culminar su formación profesional.

Referencias de la parte I

- Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. (2015). *Modernización de la educación superior en Europa 2014: acceso, permanencia y empleabilidad*. Autor.
- Agudelo, L. M., Giraldo, C. A., Gaviria, M. B., Sandoval, C. A., Rodríguez, M. A. y Gallón, L. A. (2002). Familias y escuelas de niños (as) con comportamientos agresivos y prosociales: claves para su intervención, Medellín, Colombia, 2000-2002. *Saludarte*, 1(7), 9-36.
- Astin, A. et al. (1996). *Degree attainment rates at american colleges and universities: Effects of race, gender, and institutional type*. Los Ángeles, EE. UU.: Higher Education Research Institution.
- Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291-320.
- Berrío Norman, M., Misas Arango, M., Santacruz Rincón, S. y Villa Pérez, E. (2013). Análisis de deserción estudiantil en la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá: caracterización de la población estudiantil. *Vniversitas Económica*, 63.
- Cabrera, A. F., Nora, A. & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Castaño Vélez, E., Gallón Gómez, S., Gómez Portilla, K. y Vásquez Velásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.
- Castaño Vélez, E., Gallón Gómez, S., Gómez Portilla, K. y Vásquez Velásquez, J. (2009). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, 60(60), 39-65.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: Autor. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/159808910/Repitencia-y-Desercion-Universitaria-en-America-Latina1>

- Colombia Aprende (2013). *Cruzar la meta*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/content/cruzar-la-meta/w3-article-343426.php>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2000). *Estadísticas por tema: educación*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion>
- Departamento Nacional de Planeación. (2009). *Visión Colombia II Centenario: 2019*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de http://www.coldeportes.gov.co/recursos_user/2015_Doc/Planeacion/visionColombiaiiicentenario-2019.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/bases%20plan%20nacional%20de%20desarrollo%202014-2018.pdf>
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86.
- Giovagnoli, P. I. (2001). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37129>
- Girón, L. y González Gómez, D. E. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil en el programa de economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Economía, Gestión y Desarrollo*, 3, 173-201. Recuperado de <https://econpapers.repec.org/paper/col000097/002328.htm>
- González, L. E. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Santiago de Chile, Chile: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/repitencia_desercion_L_E_Gonzalez_2005.pdf
- González, L. E. y Uribe, D. (2018). Estimaciones sobre la “repitencia” y deserción en la educación superior chilena: consideraciones sobre sus implicaciones. *Calidad en la Educación*, 17, 75-90. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.408>
- Guebelly, J. (s. f.). Deserción universitaria. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/printer-110334.html>
- Guerrero, S. C. (2014). *Estimación y estrategias sobre el abandono en la educación superior en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Trabajo presentado en IV Conferencia Latinoamericana sobre

- el Abandono en la Educación Superior, Tunja, Colombia. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/1/ponencia_167.pdf
- Guzmán Puentes, S. P. (2009). *Deserción y retención estudiantil en los programas de pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia).
- Heredia Alarcón, M., Andía Ticoná, M., Ocampo Guabloche, H., Ramos-Castillo, J., Rodríguez Caldas, A., Tenorio, C. y Pardo Ruiz, K. (2015). Deserción estudiantil en las carreras de ciencias de la salud en el Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 76, 57-61.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México, Colombia: McGraw-Hill.
- Huesca Ramírez, G. E. y Castaño Corvo, B. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), 34-39.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior. (s. f.). *Modelo de atención integral*. Recuperado de <https://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/iesycooperativas/modelodeatenci%C3%B3nintegral.aspx>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2002). *Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Laguna Melo, F. J. y Melo Melo, B. G. (2015). *Factores contextuales que influyen en la, repitencia y deserción de los estudiantes que cursan el núcleo temático “cuidado de enfermería a la persona en situación de urgencias, quirúrgicas y salud ocupacional” del programa de enfermería de la universidad de Cundinamarca comprendido entre I periodo 2012 a II periodo 2014* (Tesis de grado, Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia).
- Ley 30/1992, de 28 de diciembre, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior.
- Lopera Oquendo, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía de la Universidad del Rosario. *Borradores de Investigación*, 95.
- López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 267-291.

- Mendieta y Núñez, L. (1990). *Problemas de la Universidad*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional de México.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Estrategias para disminuir la deserción en educación superior*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-358471_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior en Colombia: metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Sistema general de regalías: hacia el fortalecimiento de las capacidades regionales. *Educación Superior*, 18. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin18.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013a). *Acuerdo nacional para disminuir la deserción en educación superior 2013-2014*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_archivo_pdf_politicas_estadisticas.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013b). *Política y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en educación superior 2013-2014*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_archivo_pdf_politicas_estadisticas.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356276_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015b, septiembre 30). Una mirada a los graduados de posgrado en Colombia: características e indicadores de mercado laboral. *Boletín Educación Superior en Cifras*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-350451_recurso_12.pdf

- Oswald, F. L., Schmitt, N., Kim, B. H., Ramsay, L. J. & Gillespie, M. A. (2004). Developing a biodata measure and situational judgment inventory as predictors of college student performance. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 187-207.
- Patiño Garzón, L. y Cardona Pérez, A. M. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, 21(1), 9-20.
- Pineda Báez, C. y Pedraza Ortiz, A. (2011). *Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior*. Chía, Colombia: Universidad de La Sabana.
- Pineda Báez, C., Pedraza Ortiz, A. y Moreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y educadores*, 14(1), 119-135.
- Restrepo Abondano, J. M. (2011). *La calidad de la educación superior y la deserción estudiantil: frenos a la competitividad de Colombia*. Bogotá, Colombia: Colegio de Estudios Superiores de Administración.
- Rico Higueta, D. A. (2006). *Caracterización de la deserción estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín*. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Rojas Betancur, M. y González, D. C. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. *Zona Próxima*, 9, 70-83.
- Salcedo Escarria, A. (2010). Deserción universitaria en Colombia. *Revista Academia y Virtualidad*, 3(1), 50-60. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319043663_03.pdf
- Sánchez Torres, F. y Márquez Zúñiga, J. (2012). *La deserción en la educación superior en Colombia durante la primera década del siglo XXI: ¿por qué ha aumentado tanto?* Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Scott Swail, W., Redd, K. E. & Perna, L. W. (2003). *Retaining minority students in higher education*. Educational Policy Institute. Recuperado de <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/83247>
- Seidman, A. (2012). *College student retention: A formula for student success* (2.^a ed.). Lanham, EE. UU.: Rowman & Littlefel Publisher Inc.
- Sierra, H. y Hernández, O. (2014). *Sistema de alertas tempranas como herramienta de innovación tecnológica en la Universidad Santo Tomás para el fortalecimiento de la permanencia estudiantil y graduación oportuna*.

- Trabajo presentado en iv Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Tunja, Colombia. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/4/ponencia_103.pdf
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85 .
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): propuestas de mejora en el marco del ees. *Revista de Educación*, 342(1), 443-473.
- Tillman, C. A. (2002). Barriers to student persistence in higher education. *Diadache: Faithful Teaching*, 2(1).
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and causes and cures of student attrition*. Chicago, EE. UU.: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Torres Guevara, L. E. (2010). *Retención de la educación superior: revisión de la literatura y elementos de una modelo para el contexto colombiano*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Universidad Autónoma Juan Misael Saracho. (2005). *Estudio sobre repitencia y deserción en la educación superior en Bolivia*. Tarija, Bolivia: Autor. Recuperado de <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318974304-Estudio%20sobre%20repitencia%20y%20desercion%20en%20la%20educacion%20superior%20en%20Bolivia.pdf>
- Universidad de los Andes. (2007). *Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-358471_recurso_8.pdf
- Universidad Santo Tomás. (2010). *Proyecto Educativo del Programa de Cultura Física, Deporte y Recreación*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Universidad Santo Tomás. (2012). *Deserción y repitencia estudiantil en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de USTA, Bogotá 2000-2012*. Bogotá, Colombia: Autor.

- Universidad Santo Tomás. (2013a). *Factores que inciden en la deserción en la USTA Colombia*. Recuperado de <https://docplayer.es/40505142-Convenio-626-usta-ministerio-de-educacion-nacional-proyecto-factores-que-inciden-en-la-desercion-en-la-usta-colombia-alberto-carvajal-panesso.html>
- Universidad Santo Tomás. (2013b). *Programa de Desarrollo Estudiantil*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Vásquez Artunduaga, S., Gálvez López, J. A. y Ángel Giraldo, L. M. (2011). Factores determinantes en la mortalidad académica para la Facultad de Ingenierías en la Universidad Tecnológica de Pereira entre los años 2004 y 2009. *Scientia et Technica*, 2(48), 65-70.
- Vivas, J. (2005). *El abandono de estudiantes universitarios: análisis y reflexiones sobre la experiencia sobre la Universidad Autónoma de Barcelona*. Trabajo presentado en el Encuentro Internacional Deserción Estudiantil en Educación Superior: Experiencias Significativas, Bogotá, Colombia.

Instrumentos

Guion de entrevista a estudiantes repitentes

1. ¿Cuáles considera usted que fueron las causas principales para haber perdido los espacios académicos que debió repetir?
2. ¿Desde su experiencia identifica algún factor atribuible a la universidad para haber perdido esa(s) materia(s)?
3. ¿Cómo factores familiares o sociales pudieron influir en usted para que perdiera esas materias?
4. ¿Cómo sus hábitos y el manejo de su tiempo de estudio tuvieron que ver en la pérdida de esa(s) materia(s)?
5. ¿A quién responsabilizaría por estos resultados? ¿Qué reconocería como su propia responsabilidad?
6. ¿Qué tipo de apoyo cree que le habría ayudado a evitar la pérdida de esas materias?

Guion de entrevista a docentes con espacios académicos de alta repitencia

1. ¿A qué factores institucionales atribuye usted el hecho de que en su materia haya alta repitencia (complejidad de la materia, intensidad horaria, tamaño del grupo, horario de la materia, materias prerequisite de la suya, otros)?
2. ¿Desde su experiencia, qué factores personales del estudiante se relacionan con la repitencia de este espacio académico (antecedentes académicos de los estudiantes, interés de los estudiantes por la materia, etc.)?
3. ¿Desde su experiencia, qué factores del entorno del estudiante ha observado usted que se relacionan con la repitencia?
4. ¿Qué mecanismos propondría para disminuir este fenómeno en su espacio académico?

Encuesta sobre factores asociados a la repitencia

Este cuestionario hace parte de un ejercicio de investigación semestral, articulado al proyecto de investigación institucional sobre deserción y repitencia estudiantil en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. Por favor lea atentamente cada pregunta, marcando con una X la opción que considere y/o completando los espacios en blanco. La información solicitada en este cuestionario será tratada únicamente con fines investigativos, siendo de carácter anónimo y estrictamente confidencial. ¡Gracias por su colaboración!

Tabla 21. Repitencia estudiantil en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la USTA

Variables de identificación				
1. Nombre				
2. Código				
3. C.C.				
4. Correo				
5. Semestre que actualmente está cursando (sac)				
6. Jornada a la que pertenece				
7. Estado civil				
Casado	Separado/ Divorciado	Soltero	Unión libre	Religioso
8. Realiza usted alguna práctica deportiva con regularidad durante la semana				
Sí	¿Cuál?	Número de días por semana	No	
9. Su bachillerato fue cursado en un colegio				
Público	Privado		En convenio Público-Privado	
10. Forma en que financia sus estudios				
Beca universitaria	Ayuda de padres	Recursos propios	Crédito educativo	Ayuda de familiares terceros
11. Tiene personas que dependen económicamente a su cargo				
Sí	¿Cuántas?		No	
12. Actualmente trabaja				
Sí	¿En qué?		No	
13. Su trabajo se encuentra relacionado con la carrera				
Sí		No		
14. Está satisfecho con la remuneración económica que recibe				
Sí		No		

Variables familia				
15. Indique en general qué tan satisfecho está teniendo presentes las siguientes categorías con: 5 Muy de acuerdo, 4 En desacuerdo, 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 2 En desacuerdo y 1 Muy en desacuerdo; cada uno de los siguientes enunciados				
Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. En términos generales su familia lo apoya para que culmine con éxito sus estudios				
5	4	3	2	1
2. Cree usted que su familia confía en su capacidad de obtener buenos resultados y proveerse de un futuro profesional estable				
5	4	3	2	1
3. Considera usted que en su casa dispone de un lugar y los implementos adecuados para estudiar (un estudio, computador, internet, escritorio, luz, libros, cuadernos, etc.)				
5	4	3	2	1
4. Considera usted que en su casa cuenta con la ayuda y/o supervisión necesaria para la realización de trabajos y talleres, si es que lo requiere				
5	4	3	2	1
5. Considera usted que dispone en su casa de un espacio adecuado para descansar				
5	4	3	2	1
Variables educación básica-bachillerato				
16. Repitió algún(os) año(s) durante el bachillerato				
Sí	¿Cuál(es)?		No	
17. El rendimiento académico durante el bachillerato fue				
Significativamente alto	Alto	Medio	Bajo	Significativamente bajo
18. Por favor, valore cómo considera fue su ritmo de estudio durante el bachillerato				
Estudiaba constantemente	Estudiaba solo para las evaluaciones	Estudiaba esporádicamente	Nunca estudiaba	Estudiaba solo durante las nivelaciones

ELECCIÓN DE UNIVERSIDAD				
19. Indique según corresponda				
1. La modalidad de bachillerato que finalizó (académico-técnico-agropecuaria) se relaciona con la carrera que cursa actualmente				
Sí		No		
2. Se presentó usted a otras carreras				
Sí	¿Cuáles?	¿En dónde?		No
3. Se presentó usted en otras universidades a la misma carrera				
Sí		No		
4. La carrera que cursa actualmente es la que usted quería en primera opción				
Sí		No		
5. Se encuentra usted seguro(a) de la universidad en que se encuentra				
Sí		No		
20. Indique en general qué tan satisfecho está teniendo presentes las siguientes categorías con: 5 Muy de acuerdo, 4 En desacuerdo, 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 2 En desacuerdo y 1 Muy en desacuerdo; cada uno de los siguientes enunciados				
Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Por el valor formativo y las posibilidades laborales que presenta la carrera				
5	4	3	2	1
2. Por las aptitudes que tiene para la carrera				
5	4	3	2	1
3. Por las posibilidades que ofrece para una autorrealización y para obtener un mejor nivel socioeconómico				
5	4	3	2	1
4. Por influencia de amigos o familiares				
5	4	3	2	1
5. Por los requisitos de la carrera (Documentos/costos, currículo, pruebas de admisión, entre otras)				
5	4	3	2	1
6. Por la calidad académica de la carrera y de la institución				
5	4	3	2	1

21. A continuación encontrará una serie de consideraciones por las cuales podría usted haber perdido estas materias, por favor marque la que mejor corresponda. 5 Muy de acuerdo, 4 De acuerdo, 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 En desacuerdo y 1 Muy en desacuerdo; cada uno de los siguientes enunciados						
Materia			Docente			
A.			A.			
B.			B.			
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Facultades personales del docente	1. El docente trabaja en un ambiente cómodo, con profesionalismo y calidad, promoviendo el aprendizaje					
	A	5	4	3	2	1
	B	5	4	3	2	1
	2. El docente da valor y trascendencia a su materia como parte importante en la formación profesional del estudiante					
	A	5	4	3	2	1
	B	5	4	3	2	1
	3. El docente utiliza una variedad de métodos o técnicas y materiales para lograr la claridad y el entendimiento de los temas					
	A	5	4	3	2	1
	B	5	4	3	2	1
Herramientas o ayudas pedagógicas	4. El docente permite discusiones y reflexiones durante las clases para ayudar a transferir mejor el conocimiento					
	A	5	4	3	2	1
	B	5	4	3	2	1
	5. El docente brinda información para realizar consultas extra clase o solución de dudas (Moodle, fuentes bibliográficas, bases de datos, libros, fotocopias, etc.)					
	A	5	4	3	2	1
	B	5	4	3	2	1
	6. Considera que el contenido de las clases se permite para su adecuada asimilación según el número de horas semanales					
	A	5	4	3	2	1
B	5	4	3	2	1	

Espacio académico	7. El sistema de evaluación es coherente con las temáticas vistas en clase					
	A	5	4	3	2	1
	B	5	4	3	2	1
	8. Porque usted considera que el docente no cuenta con estrategias alternas a las convencionales para dar claridad a las temáticas					
	A	5	4	3	2	1
	B	5	4	3	2	1
	9. Por falta de interés en la materia y por el poco tiempo que dedica en su estudio					
	A	5	4	3	2	1
	B	5	4	3	2	1
	10. Por la complejidad de la materia					
A	5	4	3	2	1	
B	5	4	3	2	1	
Motivos personales relacionados con el espacio académico y el docente	11. Por los horarios y la sede en la que vio la materia					
	A	5	4	3	2	1
	B	5	4	3	2	1
	12. Porque perdió sus notas en talleres, quizzes, exposiciones y demás					
	A	5	4	3	2	1
	B	5	4	3	2	1
	13. Por falta de conocimientos previos y relacionados con la materia					
	A	5	4	3	2	1
	B	5	4	3	2	1
	14. Porque presentó grandes dificultades a la hora de presentar el parcial					
A	5	4	3	2	1	
B	5	4	3	2	1	
Nivel de satisfacción						
22. Lea atentamente cada ítem, respondiendo según sea su grado de satisfacción en general, siendo éstos: 5 Muy alto, 4 Alto, 3 Medio, 2 Bajo y 1 Muy bajo						
Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo		
1. Con la carrera y su ambiente académico						
5	4	3	2	1		
2. Con la metodología de enseñanza de los docentes de la facultad						
5	4	3	2	1		

Nivel de satisfacción				
3. Con las metodologías de evaluación				
5	4	3	2	1
4. Con la calidad del profesorado				
5	4	3	2	1
5. Con el proceso de su formación académica y profesional				
5	4	3	2	1
6. Con el servicio de ayudas o apoyos académicos que ofrece la universidad				
5	4	3	2	1
7. Con las materias que componen el pensum de la carrera				
5	4	3	2	1
Autoconcepto académico				
23. Si evaluara su rendimiento académico en lo que lleva de la carrera, ¿qué calificación se daría?				
Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
5	4	3	2	1
Entre 4.6 y 5.0	Entre 3.9 y 4.5	Entre 3.3 y 3.8	Entre 2.7 y 3.2	Entre 0 y 2.6
24. Considera su rendimiento académico frente a sus compañeros como:				
Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo

D. Encuesta sobre factores asociados a la deserción

Datos personales (nombres y apellidos, número de identificación, edad actual, estado civil, estrato socioeconómico según recibos de servicios públicos del lugar de residencia).

Aspectos asociados a su desvinculación de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación.

Año y periodo en los que ingresó a la Universidad. Ejemplo: 2009-1
(primer periodo de 2009).

Año y periodo en el que estuvo matriculado por última vez. Ejemplo:
20102 (segundo periodo de 2010)

Por favor, seleccione la respuesta que mejor describa su condición personal:

Tipo de desvinculación

- ☐ Me desvinculé temporalmente del programa, pero pienso volver cuando me sea posible.
- ☐ Dejé mis estudios en el programa de Cultura Física, Deporte y Recreación, pero sigo vinculado a la Universidad Santo Tomás en otra carrera.
- ☐ He continuado mis estudios en otra universidad, en una carrera afín a la del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación.
- ☐ He continuado mis estudios en otra universidad y en diferente carrera.
- ☐ Dejé los estudios universitarios.

Motivos de la desvinculación académica. Según haya sido su respuesta anterior, identifique ahora los motivos de su desvinculación de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. Asegúrese de diligenciar luego los apartados correspondientes a los motivos acá seleccionados.

- ☐ Académicos
- ☐ Institucionales
- ☐ Socioeconómicos
- ☐ Individuales

Otros motivos: _____

Motivos académicos

- () El programa no cumplió mis expectativas.
- () Estaba desorientado frente a la elección de mi carrera y encontré que esta no era la mía.
- () El colegio en que estudié no me preparó adecuadamente para asumir la exigencia académica de la universidad.
- () Mi rendimiento académico fue bajo.
- () Sentí insatisfacción con la calidad del programa.
- () No tenía los métodos de estudio necesarios.
- () Mi examen de ingreso no fue el adecuado.
- () No logré responder adecuadamente por la cantidad de materias que inscribí.
- () Encontré insatisfactoria la calidad de los docentes.
- () El diseño curricular no tenía el enfoque que me interesaba.

Otro: _____

Motivos institucionales

- () Falta de apoyo en alternativas de financiamiento.
- () Falta de información sobre apoyos financieros, académicos o personales.
- () Deficiencias en los recursos de la universidad para la oferta del servicio educativo.
- () Baja calidad del programa.
- () Pobre interacción personal con los profesores.
- () Poca información sobre estrategias para el acompañamiento académico y graduación oportuna del Programa de Desarrollo Estudiantil.
- () Falta de acompañamiento psicológico al estudiante.
- () Falta de apoyos académicos.
- () Me afectaron las reformas curriculares.
- () Dificultades con los horarios.

Otro: _____

Motivos socioeconómicos

- () Atravesaba por una difícil situación laboral.
- () Mis padres no tenían una situación laboral que les permitiera financiar mis estudios.

- () Debí atender necesidades de otros que dependen económicamente de mí.
- () En mi entorno, estudiar no es una prioridad.
- () Los ingresos familiares no alcanzaban para continuar financiando mis estudios.
- () Aunque tenía lo de la matrícula, fue difícil encontrar recursos para el transporte, alimentación o materiales.
- () Dificultad para encontrar otras fuentes de financiamiento, diferentes de los de la universidad.

Otro: _____

Motivos individuales

- () Mi edad afectó mi permanencia en la Facultad.
- () Mi género afectó mi permanencia en la Facultad.
- () Mi estado civil afectó mi permanencia en la Facultad.
- () Mi entorno familiar en dificultad afectó mi permanencia en la universidad.
- () Mis problemas de salud afectaron mi permanencia en la universidad.
- () No logré encontrar aceptación social en el entorno universitario.
- () Los horarios de la universidad eran incompatibles con mis actividades cotidianas.
- () Tuve dificultades para encontrar una carrera que respondiera a mi proyecto de vida.
- () No encontré solución a mis problemas personales.
- () Problemas de salud de miembros de mi familia me obligaron a retirarme.

Otro: _____

Por favor, escriba con sus propias palabras el motivo que lo llevó a abandonar el programa de Cultura Física, Deporte y Recreación.

Describa en sus palabras lo que cree que pudo haber hecho la Universidad Santo Tomás por usted para evitar el retiro del programa y continuar con su formación académica.

¿Qué recomendaría a la Universidad y al programa de Cultura Física, Deporte y Recreación para evitar que los estudiantes abandonen sus estudios?

¿Consideraría la posibilidad de regresar a la Universidad?

☐ Sí

☐ No

¿Por qué?

Otro: _____

¿Le gustaría participar en una entrevista acerca de su experiencia en la Facultad y en la USTA?

☐ Sí

☐ No

Si contestó afirmativamente la pregunta anterior, digite un número telefónico o correo donde lo podamos contactar:

¡Gracias por su colaboración!

PARTE II

PROGRAMAS DE ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTEL Y EVALUACIÓN DE IMPACTO

Referentes normativos de la calidad de programas de acompañamiento estudiantil

ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES
YOHANNA MARÍA MONTENEGRO MEJÍA*

En la búsqueda de referentes normativos de la calidad de programas de acompañamiento estudiantil, cabe iniciar por el reconocimiento del marco general que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ofrece cuando define el concepto de calidad aplicado a las instituciones de educación superior (IES). En la evaluación de la calidad, el CNA plantea una serie de indicadores que para el caso que nos ocupa pueden considerarse pertinentes para los programas de acompañamiento estudiantil:

1. Mecanismos de selección e ingreso.
2. Estudiantes admitidos versus capacidad institucional.
3. Material generado por los docentes.
4. Diversificación de las metodologías de aprendizaje.

* Docentes investigadoras responsables del proyecto “Evaluación del impacto de los programas de apoyo relacionados con la permanencia estudiantil en la Universidad Santo Tomás de la modalidad presencial de pregrado, Bogotá, 2013”, en el marco del Convenio 626 USTA-Ministerio de Educación Nacional.

5. Recursos bibliográficos en acompañamiento estudiantil.

6. Investigaciones en curso sobre desarrollo estudiantil.

También resulta pertinente la propuesta de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun, 2008) que, basada en problemas calificados como críticos y de urgente solución, para el periodo de 2002 a 2006 planteó una agenda de políticas y estrategias para la educación superior colombiana, dentro de la cual las políticas relacionadas con calidad, acceso y permanencia son uno de los cuatro ejes de políticas propuestas y estrategias orientadas a “fomentar el desarrollo de programas de acompañamiento a los estudiantes que lo requieran para asegurar su permanencia en el sistema y que puedan culminar con éxito su formación” (p. 21).

Estas políticas sentaron las bases para que de manera comprometida las IES, con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional (MinEducación), generaran el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies), que brinda información sobre la situación a la fecha y presenta elementos útiles para el análisis y tratamiento de la deserción estudiantil en educación superior.

En 2008, el MinEducación presenta un análisis y síntesis de las políticas, las estrategias, las acciones realizadas y los resultados alcanzados al respecto por parte de organizaciones gubernamentales (MinEducación, 2008). Desde el Plan Sectorial 2002-2006 “La revolución educativa”, dirigió sus principales líneas de acción hacia tres políticas básicas: a) ampliación de cobertura, b) mejoramiento de la calidad y c) mejoramiento de la eficiencia del sector, que redundarán en mejores condiciones sociales y económicas y mejor calidad de vida para la población. Conforme al Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2009), se preveía que la deserción por cohorte descendiera del 40 % en 2010 al 25 % en 2019.

En consecuencia, se plantearon programas de créditos educativos (proyecto Acceso con Calidad a la Educación Superior [Acces] del Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior [Icetex]), programas de apoyo a la gestión de las instituciones de

educación superior para aumentar su cobertura con calidad, pertinencia y equidad, programas de fortalecimiento de centros comunitarios y uso de nuevas tecnologías (centros regionales de educación superior [Ceres]) y la promoción de la educación técnica, profesional y tecnológica haciéndola acorde con las necesidades del sector productivo, el desarrollo nacional y regional y el avance de la ciencia y la tecnología, armonizando la educación técnica en los niveles de media y superior, y de estos con la educación tecnológica, la profesional universitaria y la no formal.

En su análisis y evaluación del impacto de las principales estrategias de la IES para disminuir la deserción, el MinEducación (2008) parte de reconocer que las políticas que las IES emprendan para su control deben estar de acuerdo con el periodo en que esta se presente. Acopiando la diversidad de experiencias pertinentes desarrolladas por las IES colombianas, plantea diferentes estrategias orientadas al control de la deserción precoz, al control de la deserción temprana y tardía, a articular la educación básica y superior en un proceso continuo que inicia en los niveles superiores de la educación básica y se extiende hacia el transcurso completo del estudiante en la IES.

La orientación se basa en una planificación estructural que se origina en dos dimensiones: la vertical, que es el itinerario temporal del estudiante y la horizontal, que es el conjunto de acciones de orientación que se pueden planificar. En la primera dimensión, se distinguen cuatro etapas que se desarrollan longitudinalmente. En la etapa inicial, se llevan a cabo acciones en los niveles superiores de secundaria con orientación profesional y vocacional. En la segunda (primer ciclo de vida universitaria), se desarrollan tutorías sobre inscripción de materias, métodos de estudio, prácticas académicas y laborales, evaluaciones y autonomía, las cuales son acciones con fines preventivos. En la tercera etapa, se hace la orientación para la inserción laboral y orientación académica para la realización de estudios de posgrado. Y, finalmente, en la cuarta etapa, se hace un seguimiento a la inserción laboral del egresado.

Por su parte, la dimensión horizontal se relaciona con las acciones que tienden a responder a las necesidades de los estudiantes. Se trata de intervenciones de orientación académica, centradas en el estudio

y los procesos de aprendizaje en los que se distinguen cuatro tipos de actividades: a) las relacionadas con los procesos de autoconocimiento, b) las de desarrollo del autoconcepto para enfrentar situaciones diferentes durante la vida académica, profesional y social, c) las de preparación del alumno para el paso al mundo laboral y d) las acciones que se concentran en la atención a grupos que por diversas causas se encuentran en riesgo de exclusión social (MinEducación, 2008, p. 88).

En cuanto a la gestión de la inserción al mercado laboral, el MinEducación en conjunto con las IES ha creado el Observatorio Laboral para la Educación como sistema de seguimiento a graduados de la educación superior, que informará cuáles son las probabilidades para el egresado de emplearse y cómo se comporta la demanda de profesionales.

Según modelos conceptuales de retención estudiantil, las IES han diseñado programas de apoyo, en los que en general implementan cuatro tipos de estrategias para aumentar la retención: financieras, académicas, psicológicas y de gestión universitaria, tipificadas en la tabla 22 (MinEducación, 2008, p. 89), de las que pueden derivarse algunos indicadores de impacto, agregados en la columna de la derecha.

Para enfrentar la deserción estudiantil, el MinEducación (2008, p. 109) hace algunas recomendaciones de política en los ámbitos gubernamental e institucional, luego de considerar las aproximaciones teóricas que analizan los problemas de retención estudiantil (Summerskill, 1962; Spady, 1971; Astin, 1977; Beans, 1983; Bean y Metzner, 1985; Tinto, 1989, citados por MinEducación, 2008). Por reconocer la relación entre el éxito del estudiante dentro de la institución con la integración social y la adaptación académica, destacada en el modelo propuesto por Tinto (1989), hace hincapié en la importancia de desarrollar políticas que fomenten ambos tipos de integración, social y académica, que pueden agruparse alrededor de cuatro aspectos:

1. Servicios al estudiante como asesorías, programas de orientación, tutorías.
2. Comunidades de aprendizaje alrededor de temas particulares como una forma de motivación al estudiante (una de las de

impacto más positivo según Bailie y Alonso, 2005, citados por MinEducación, 2008).

Tabla 22. Tipificación de los programas de apoyo a estudiantes encaminados a disminuir la deserción

Tipo	Descripción	Indicadores
Financieras	Becas y descuentos en el valor de la matrícula por méritos académicos, deportivos o artísticos. Descuentos en el valor de la matrícula por convenios interinstitucionales o cooperación extranjera. Descuentos en el valor de la matrícula por acuerdos sindicales o con los empleados. Estímulos económicos por participación en actividades curriculares. Financiación directa del valor de la matrícula (préstamos y créditos). Subsidios de sostenimiento (de enorme importancia y de mayor relevancia en casos de universidades públicas). Beca-trabajo.	Número de semestres que se adjudica el apoyo financiero y porcentaje retención. Relación retención-apoyo financiero.
Académicas	Acompañamiento individual al estudiante a través de tutorías para potenciar las condiciones académicas. Asesorías de carácter complementario para aclarar, afirmar o ampliar los conocimientos derivados del proceso de aprendizaje (monitorías). Actividades académicas encaminadas al refuerzo de los conocimientos, las habilidades y las competencias. Cursos remediales, especiales o nivelatorios orientados hacia aquellos estudiantes que reprueban materias o créditos académicos con el fin de nivelarlos para el siguiente semestre. Cursos nivelatorios orientados hacia aquellos estudiantes que desean adelantar materias o créditos del siguiente semestre.	Cifras de retención en relación con número de semestres que los estudiantes recibieron apoyo (ha mostrado tener mayor impacto en la retención que los apoyos financieros y correlación positiva con el número de semestres que recibieron apoyo académico): permanencia según número de semestres en que recibe apoyo.

Tipo	Descripción	Indicadores
Psicológicas	Programas de identificación y seguimiento a estudiantes en conductas de riesgo como consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados y violencia, entre otras. Programas de detección y manejo de las principales características de la salud mental de los estudiantes. Programas para el fortalecimiento de las capacidades y de los recursos del estudiante en su proceso de formación humana.	Medidas de satisfacción con su vida académica, relaciones sociales y con docentes y administrativos. Número de estudiantes en conductas de riesgo (consumo de psicoactivos, embarazos no planeados y violencia). Permanencia versus número de semestres en que se ofreció apoyo psicológico (se ha observado correlación positiva que da cuenta de un impacto importante y al parecer definitivo en la permanencia estudiantil).
Gestión universitaria	Programas de movilidad estudiantil en pregrado y posgrado. Diversificación de ofertas curriculares educativas. Ampliación de las oportunidades de acceso. Diferenciación de las instituciones educativas. Articulación a la educación media.	Número de programas de educación flexible. Número de estudiantes matriculados en ellos. Número de programas de transición y cursos preuniversitarios.

Fuente: elaboración propia.

3. Programas de desarrollo de habilidades cognitivas y cursos nivelatorios.
4. Implementación de las estrategias anteriores en el ámbito nacional a través de reformas al sistema educativo que afecten la organización, los métodos de enseñanza y la filosofía organizacional, entre otros.

A nivel internacional, el Centro para la Retención Estudiantil (MinEducación, 2008) ha propuesto una serie de estrategias, entre ellas, la creación de un comité de retención en las IES, la identificación de estudiantes con riesgo de deserción según características previas a la admisión en un programa de educación superior, la identificación de problemas dentro del aula de clase tales como repitencia de curso, poca atención, obtención de malas calificaciones y participación en clase, entre otros. Estos estudiantes deben vincularse a un programa que mejore su rendimiento, en el que reciban seguimiento hasta que superen sus dificultades.

Asimismo, la experiencia internacional sugiere que los esfuerzos de retención deben ser sistemáticos y efectuados por todos los organismos de la institución y que han de desarrollarse investigaciones de caracterización de la población estudiantil que determinen los factores de su propio ámbito, susceptibles de intervención con el fin de mejorar la retención. Además de implementadas, todas las estrategias deben ser monitoreadas y evaluadas con el propósito de conocer sus efectos directos e indirectos y aplicar así los correctivos necesarios.

Pascarella (1986), citado por MinEducación (2008), reconoce tres actores fundamentales en este proceso, además, por supuesto, de los estudiantes, y son los docentes, el personal administrativo y las autoridades educativas que deben involucrarse brindando asistencia a estudiantes con alto riesgo. En esta línea, a la hora de diseñar programas y políticas contra la deserción, han de controlarse los factores que influyen en el proceso de admisión del estudiante, través de programas de información sobre los programas académicos, que, aparte de informar, ofrezcan servicios de orientación profesional, con una política de mercadeo clara acerca del ambiente social y académico de la institución. Otra estrategia es recoger información acerca de los objetivos del estudiante en términos académicos, sociales, económicos y familiares, desde el principio, para identificar estudiantes con altos riesgos de deserción.

Una vez admitido, se recomienda ofrecer acompañamiento al estudiante en su proceso de matrícula y durante los dos primeros semestres, mediante la participación en comunidades de estudio, tutorías, cursos remediales, cursos de orientación, oportunidades de empleo dentro de

la institución y vinculación a actividades institucionales. En relación con estudiantes pertenecientes a etnias, minorías, estudiantes mayores y cancelación de semestres, se recomiendan las ayudas económicas, apoyo psicológico y formación de comunidades.

La literatura internacional, consultada por el equipo del MinEducación (2008), sugiere estrategias para aumentar la retención estudiantil, que se copian literalmente de la fuente en la tabla 23, omitiendo los autores consultados.

Las autoridades educativas nacionales, por su parte, pueden implementar acciones de política que contribuyan a elevar la retención, como la generación de sistemas de información central con datos desde el proceso de admisión del estudiante hasta la finalización de su recorrido académico, la reserva de recursos para la implementación de programas de ayuda financiera a grupos con alto riesgo de deserción y el uso de instrumentos de regulación e incentivos para asegurar la calidad de los programas y la implementación de programas de retención.

De los beneficios derivados de la implementación de estas políticas y acciones, pueden deducirse indicadores de impacto, que ante los objetivos del presente estudio bien podrían ser el reconocimiento de características de la población estudiantil, el seguimiento a indicadores relacionados con deserción, el desarrollo de estudios sobre el tema, la atención administrativa en asuntos relacionados con deserción, la focalización de recursos en personas con dificultades económicas o de estratos bajos y la disminución de la repitencia y el fracaso académico.

Dentro de las recomendaciones para la retención estudiantil en las IES, el MinEducación (2008) incluye:

1. La ejecución de estudios sobre el fenómeno de la deserción precoz.
2. Crear una oficina para la retención estudiantil encargada de diseñar políticas para aumentar la retención y promover la graduación, que elabore informes que contengan indicadores de seguimiento al problema de la deserción, la evaluación del impacto de las políticas implementadas en la institución y la supervisión de los comités antideserción de cada facultad, que

deben ser igualmente creados y cuya información sustenta el trabajo de la oficina central. Estos comités se encargarían de la identificación, clasificación y orientación de los estudiantes con riesgo de deserción. Se obtendrá y almacenará la información suministrada por el estudiante en el proceso de admisión para que esta sirva como primer indicador del riesgo de deserción del estudiante. Dicha información será analizada para identificar a los estudiantes con problemas fuera y dentro del aula de clases, tales como repitencia de curso, poca atención, malas calificaciones y poca participación en clase, calamidad doméstica y enfermedad, entre otros, para dirigir y apoyar a los estudiantes con alto riesgo de deserción en el programa de apoyo que mejor se ajuste a su perfil de riesgo.

Tabla 23. Estrategias sugeridas por la literatura internacional para aumentar la retención estudiantil

Políticas	Acciones
Políticas preadmisión	
Soporte estudiantil	Guías con información completa y veraz. Generación de oficinas de admisión para los aspirantes. Seminarios de orientación profesional. Programación de cursos de vacaciones en temas básicos específicos a cada programa. Programas de admisión especiales para estudiantes pertenecientes a minorías.
Identificación de aspirantes con alto riesgo	Generación de objetivos de admisión. Implementación de sistemas de información para la población en procesos de admisión. Definición de estrategias de mercadeo.

Políticas	Acciones
Políticas posadmisión	
Soporte estudiantil	Esquemas de inducción personalizados. Programas de apoyo psicológico y emocional. Cursos de nivelación para admitidos. Seminarios de identificación de habilidades personales y desarrollo de estas. Programas de tutorías posadmisión para proceso de matrícula. Oportunidades de empleo dentro de la institución. Apoyo financiero para gastos de matrícula, manutención y libros. Facilidades para el cuidado de los hijos. Cursos de orientación a nuevos estudiantes para la participación en las actividades ofrecidas por las IES. Asistencia en la acomodación a estudiantes foráneos. Programas de apoyo especiales para estudiantes pertenecientes a minorías.
Asuntos académicos, de enseñanza y aprendizaje	Tutorías y monitorías. Cursos remediales. Promoción de comunidades de estudio. Flexibilización de los programas de estudio. Espacios de aprendizaje virtual.
Promoción de la adaptación social	Promoción de redes estudiantiles. Oferta de actividades recreativas extraclase. Orientación acerca de requisitos y posibilidades de participación en la toma de decisiones acerca de políticas institucionales.
Identificación y monitoreo de estudiantes con alto riesgo de deserción	Desarrollo de sistemas de información sobre el desempeño académico y construcción de indicadores de integración social.

Fuente: MinEducación (2008).

- Los comités auxiliares de área (matemáticas, humanidades, ciencias biológicas, por ejemplo) estarán conformados por docentes que harán seguimiento al desempeño de los estudiantes, especialmente de los tres primeros semestres, y ofrecer cursos

de refuerzo que permitan suplir las debilidades detectadas en estudiantes, quienes deberán asistir de manera obligatoria a este refuerzo. Para estudiantes de cuarto semestre en adelante, pueden ofrecerse todo tipo de ayudas de elección y participación voluntaria.

4. Se ofrecerá un servicio especial de tutoría para los estudiantes nuevos que los apoye en el proceso inicial de matrícula y que los acompañe durante el primer año del programa que ofrezca información acerca del funcionamiento de la vida universitaria y de las actividades, oportunidades y agremiaciones disponibles en la institución, y un apoyo para la toma de decisiones que afecten su proceso académico.
5. En términos académicos, se recomienda mantener cursos con un número de aproximadamente 25 estudiantes, de forma que el profesor pueda brindar la atención necesaria a cada uno e identificar posibles debilidades en ellos. El primer día de clase de cada materia, se destinará a la orientación de los estudiantes sobre los objetivos del curso, material por utilizar, metodología de evaluación, e informar sobre la importancia del curso en el programa de formación y aplicación a la vida profesional. En los primeros dos semestres, debe hacerse un pre-test de conocimientos básicos para medir el nivel académico inicial, que detecte habilidades preadquiridas, preguntas sobre expectativas del curso y el gusto por este, lo que permitiría identificar estudiantes en riesgo.
6. En la dimensión social, se recomienda mantener siempre disponibles programas de apoyo psicológico, actividades de integración al ambiente universitario, oferta de actividades deportivas, culturales, recreativas y académicas, y reservar parte del presupuesto para apoyar financieramente a través de auxilios transitorios de sostenimiento a estudiantes con problemas personales o familiares como calamidad doméstica, enfermedad, pérdida

del empleo, embarazo, entre otros, y que puedan afectar su situación económica.

7. Evaluar el impacto de los lineamientos del CNA en la generación de alternativas de solución al problema de la deserción en sus programas.

Ya la Ley 30/1992, de 28 de diciembre, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior supone un compromiso con el acompañamiento integral al estudiante en educación superior, cuando en su primer artículo afirma que la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

La Universidad Santo Tomás como IES al respecto determina en su Estatuto Orgánico, título 8, artículo 90, que “es preciso fomentar un ambiente de acompañamiento a los estudiantes para que alcancen su pleno desarrollo, como personas humanas mediante la ejecución de políticas orientadas a su desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social”.

Universidad Santo Tomás (2004), tanto desde su filosofía educativa y sus valores institucionales, como desde sus criterios contextuales para orientar políticas curriculares, considera el currículo como la respuesta sinérgica a las necesidades, a los intereses y a las expectativas de la población estudiantil, a la situación del entorno y a las disposiciones legales, por lo que considera “un compromiso institucional promover la indagación constante sobre el mapa estudiantil, el entorno y la reglamentación educativa” (p. 15), para lo cual considera las dimensiones social, cultural, económica, política, ciudadana, científico-tecnológica y educativo-pedagógica como orientadoras del diseño de las acciones educativas que definen sus currículos en “una reflexión que considere los proyectos personales de cada actor educativo, garantizando para ello el ejercicio de la autonomía, la libertad y la responsabilidad como valores posibles para todos, así mismo, la constitución de comunidades académicas plurales y con capacidad de consenso y la mirada

permanentemente puesta en lo que culturalmente debe ser significativo para la universidad” (p. 17).

El Plan de Desarrollo 2012-2015, por su parte, concretaba estas intenciones mediante la propuesta de desarrollo de cuatro programas en el eje comunidad universitaria. Dentro del Programa de Formación de Comunidad Universitaria, se contemplan dos estrategias que contribuyen a la permanencia estudiantil: a) formación y desarrollo docente disciplinar, pedagógico y didáctico, y b) promoción de la formación integral desde lo académico.

Indicadores de impacto de programas de acompañamiento estudiantil

ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES
YOHANNA MARÍA MONTENEGRO MEJÍA*

La formulación de políticas al acompañamiento estudiantil tiene tradición en países como Australia, Canadá, Estados Unidos, Irlanda del Norte, Finlandia, el Reino Unido y la Unión Europea (UE). En el mundo anglosajón, se han abordado la orientación y el acompañamiento estudiantil desde diversas perspectivas, formulando normas, lineamientos, directrices, declaraciones de principios y manuales que han orientado sus intervenciones. Según Alvis (2009), en América Latina no se reconocía una gran cantidad de reportes de sistemas de acompañamiento, ni de políticas públicas al respecto, a excepción de Argentina y México, donde se formuló el programa de Desarrollo Integral de Estudiantes, por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies), como uno de los programas estratégicos para el desarrollo del sistema de educación superior. Estas experiencias, desarrolladas durante periodos prolongados, han hecho posible valorar sus beneficios, en los niveles individual, estructural y social, beneficios que para este estudio tienen el valor de indicadores de impacto.

* Docentes investigadoras responsables del proyecto “Evaluación del impacto de los programas de apoyo relacionados con la permanencia estudiantil en la Universidad Santo Tomás de la modalidad presencial de pregrado, Bogotá, 2013”, en el marco del Convenio 626 USTA-Ministerio de Educación Nacional.

En el análisis de estas experiencias pioneras tanto en América Latina como en los mencionados países, Alvis (2009) destaca las relaciones sistémicas entre el acompañamiento y la calidad educativa, que se evidencian en los indicadores de la cotidianidad de los espacios socioeducativos en los cuales se tiene el acompañamiento como una de las bases de su gestión. Estos indicadores incluyen el tiempo dedicado a la preparación y reflexión de la intervención educativa, los cambios en la apropiación del conocimiento específico de su campo profesional, la participación activa en los procesos formativos, la elaboración de proyectos de innovación en el aula, la presentación de iniciativas en sus equipos y en las asambleas y, sobre todo, un ejercicio ciudadano crítico y propositivo.

Alvis (2009) refiere los impactos de los programas de acompañamiento estudiantil en dos condiciones de la calidad académica de las instituciones de educación superior (IES): la posibilidad de la detección oportuna de los problemas que pueden afectar el desempeño académico de los estudiantes y la calidad de los programas académicos. Autores como Watts (1992), Hughes *et al.* (2002), Killeen *et al.* (1992), Macguire y Killen (2003), Herr (2001), Mayston (2002) y Savickas (2001) (citados por Alvis, 2009), han reportado efectos positivos del acompañamiento y de la orientación a estudiantes y que sugieren niveles de impacto en que podrían agruparse los indicadores. Esta clasificación de los impactos diferencia los beneficios en la sociedad, en las organizaciones (instituciones educativas de todos los niveles, organizaciones empleadoras de los egresados) y en los individuos:

1. De nivel individual: de carácter inmediato, en los individuos, resultados de aprendizaje.
2. De nivel estructural: medida a mediano plazo, la eficacia académica y la transformación de la organización.
3. De nivel social: los resultados obtenidos a largo plazo referidos a dimensiones económicas y sociales de una nación.

De acuerdo con la experiencia de países pioneros y con amplia experiencia en la ejecución de programas de acompañamiento estudiantil en educación superior, los resultados (directos o indirectos) incluyen el mejoramiento del desempeño académico y la actitud hacia las relaciones con la academia, la motivación y el cambio de actitud hacia el estudio, los resultados del aprendizaje, la frecuencia de uso de las estructuras educativas, la perseverancia y el éxito en los estudios, la búsqueda de empleo, la disminución del desempleo, el mejoramiento de la capacidad de toma de decisiones académicas y de vinculación con la vida laboral, la consciencia de sí mismos, el sentido de la oportunidad, la certeza de las preferencias y la capacidad de adaptación al cambio, la disminución del riesgo de fracaso académico, el mejoramiento del aprendizaje y de los programas de estudio y de formación y la disminución del abandono del programa académico. Y una vez el egresado está en el mercado laboral, la disminución del tiempo de búsqueda de empleo. Se describen beneficios económicos como una mayor capacidad para obtener empleos económicamente mejor retribuidos, periodos más cortos de promoción en el empleo, mayor coincidencia de los intereses personales con las aptitudes profesionales en el empleo escogido y un mantenimiento más prolongado en los cargos en que se desenvuelven; mejor desempeño, integración y adaptación al trabajo y a las labores ejecutadas, satisfacción, desarrollo personal y madurez.

También se reportan efectos sobre los cambios de actitud de los estudiantes respecto de sí mismos y de su vida académica: evolución positiva en la autoconfianza, autoestima, motivación, sensibilización y desarrollo de actitudes favorables hacia la formación profesional y mayor seguridad en la propia capacidad (Alvis, 2009).

Se reconocen igualmente impactos en los procesos de mejoramiento de la información, de cualificación del recurso humano derivado de un proceso de información más eficaz, de la complementariedad entre la oferta y la demanda instaurada en el trabajo, y de la facilitación de implementación de reformas institucionales que potencialicen las posibilidades de influir positivamente en las decisiones académicas como parte de planes de mejoramiento continuo, impactos que vendrían a configurar la categoría de efectos estructurales.

Socialmente, se disminuye la exclusión, aumenta el aporte en los ingresos fiscales del Ministerio de Hacienda y Crédito Público, se aprecia una disminución del desempleo y reducción de costos sociales para el Estado, así como descenso en los costos por delincuencia y beneficios macroeconómicos y sociales.

Así pues, se aprecian efectos tanto en los hacedores de políticas como en las instituciones y en los individuos. Para los primeros, es importante la incidencia de los programas de acompañamiento en el nivel de empleo, las tasas de desempleo, la productividad de la mano de obra, la situación de los grupos desfavorecidos y la justicia social. Para los individuos y las instituciones educativas, son de relevancia factores como el cumplimiento de objetivos educacionales y de aspiraciones individuales, el desarrollo individual, la independencia y la capacidad de autogestión, la autonomía y la excelencia académica.

Para Herr (2001), citado por Alvis (2009), los logros esperados de un programa de acompañamiento estudiantil son resultados de aprendizaje (conocimientos, competencias y hábitos de trabajo), que se usen en el desempeño laboral y que los individuos estén satisfechos con los logros obtenidos. En ese sentido, sería un indicador de impacto la utilidad del programa en la vida profesional, en el desarrollo de competencias interpersonales para el trabajo y para vincularse efectivamente en estudios de posgrado.

Considerar los problemas que con mayor frecuencia dificultan la ejecución de programas de acompañamiento según la investigación de la Anuiés, también señala indicadores para la evaluación de impactos: financieramente, la disponibilidad de recursos para la difusión, operación e instrumentación del programa, y la capacitación de docentes en apoyo estudiantil mediante planes específicos. La normatividad vigente en las instituciones de educación superior, que contemple la participación estudiantil en estos programas, los recursos humanos suficientes y capacitados, las asignaciones de tiempo, el personal que permita el seguimiento, la evacuación y la administración del programa, los servicios de atención especializada y el cumplimiento de los compromisos por parte de instancias directivas; y la disponibilidad de equipos materiales e infraestructura necesaria, la consolidación de sistemas de información, registro, acceso, difusión y sistematización.

Administrativamente, la eficiencia en los trámites, la atención oportuna a los estudiantes, la calidad de la coordinación entre instancias de apoyo al programa y la adecuada carga laboral al personal que lo atiende.

Los sistemas de acompañamiento estudiantil en las IES colombianas derivan de la necesidad de aseguramiento de la calidad. En todos los indicadores de calidad de programas académicos para fines de acreditación o certificación, los indicadores de acompañamiento académico al estudiante y los servicios que intenten disminuir la deserción, mejorar las tasas de retención, disminuir el riesgo académico y mejorar los tiempos de graduación, son fundamentales en estos procesos:

1. Mecanismos de selección e ingreso.
2. Estudiantes admitidos versus capacidad institucional.
3. Material generado por los docentes.
4. Diversificación de las metodologías de aprendizaje.
5. Recursos bibliográficos en acompañamiento estudiantil.
6. Investigaciones en curso sobre desarrollo estudiantil.

Evaluación de impacto de programas de acompañamiento

ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES
YOHANNA MARÍA MONTENEGRO MEJÍA*

Uno de los mayores retos en materia de evaluación es determinar si los programas educativos o sociales cumplen con el fin para el cual fueron diseñados. Con este propósito, las evaluaciones de impacto proveen metodologías rigurosas para determinar si los programas alcanzan los resultados esperados en sus beneficiarios mediante el uso de indicadores adecuados (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval], 2012).

Esencialmente, una evaluación de impacto consiste en generar evidencias sobre qué políticas sociales funcionan y cuáles no, lo cual se puede hacer dentro de un marco clásico de evaluación de impacto comparando indicadores de resultados para un grupo de beneficiarios y un grupo gemelo que no participó en el programa. También se pueden realizar evaluaciones de impacto para examinar alternativas de implementación dentro de un programa o analizar diferentes programas para comparar su desempeño.

Al respecto Gertler, Martínez, Premand, Rawlings y Vermeersch (2010) proponen iniciar precisando las preguntas de evaluación y

* Docentes investigadoras responsables del proyecto “Evaluación del impacto de los programas de apoyo relacionados con la permanencia estudiantil en la Universidad Santo Tomás de la modalidad presencial de pregrado, Bogotá, 2013”, en el marco del Convenio 626 USTA-Ministerio de Educación Nacional.

plantean diversos métodos, entre ellos, el de inferencia causal y las estimaciones contrafactuales, métodos de selección aleatoria, diseños de regresión continua, de diferencias y de pareamiento.

Estos autores subrayan algunas recomendaciones para mitigar los riesgos inherentes a la implementación de una evaluación de impacto: diseñar las evaluaciones al principio del ciclo del proyecto como parte del diseño y de la preparación del programa para planificar y recoger los datos de línea de base antes del comienzo del programa; complementar los resultados finales con otras informaciones, particularmente una evaluación de proceso y datos de monitores que ofrezcan una clara descripción de la implementación del programa, de modo que se entiendan las razones del logro de los objetivos, o en caso contrario, de los defectos en la implementación del programa o de sus deficiencias de diseño, y mantener identificadores comunes para las diferentes fuentes de datos de tal manera que puedan ser fácilmente vinculados durante los análisis.

Es importante también reconocer que las evaluaciones de impacto son útiles para aprender acerca del funcionamiento de los programas y comprobar alternativas programáticas que permitan poner a prueba componentes innovadores. Así, es posible incorporar innovaciones adicionales como pruebas piloto, en el contexto de una evaluación más grande que permita generar información valiosa que oriente decisiones futuras.

Es muy importante resaltar que las evaluaciones deben considerarse como un componente más de las operaciones de un programa y se deben dotar de personal y el presupuesto adecuado, con los recursos técnicos y financieros necesarios. Cuando la evaluación de impacto acompaña el diseño y la implementación de programas desde el principio, que es lo ideal, debe considerarse el tiempo de exposición que necesita la intervención para afectar los resultados con referencia a la línea de base, lo que según el programa podría tomar entre uno y cinco años. Por lo anterior, en su conjunto el ciclo completo de una evaluación de impacto acarrea al menos tres o cuatro años de trabajo y dedicación intensos, y exige contar con recursos financieros y técnicos adecuados en cada fase del proceso (Gertler *et al.*, 2010).

La evaluación de impacto ofrece respuestas concretas a preguntas específicas sobre políticas, que aportan información a las necesidades del organismo sobre el que estas se efectúan. También suministra información valiosa para actores de otras organizaciones que pueden aprender y tomar decisiones basadas en la evidencia generada por la evaluación. Así, una evaluación de impacto se convierte en parte del bien público global (Gertler *et al.*, 2010).

Como hasta acá se ha expuesto, la evaluación de impacto suele obedecer a un modelo de investigación de corte experimental que implica una toma de datos previa a la intervención que se compara con los datos generados posteriormente, y que puede enriquecerse con la comparación entre grupos gemelos en un diseño que garantiza condiciones de control.

Cuando se trata de evaluar el impacto de programas diversos que han venido ejecutándose desde diferentes momentos, con diversidad de historias y propuestas, como ha sido el caso de las experiencias de acompañamiento adelantadas en diferentes unidades académicas de la Universidad Santo Tomás, no son viables los estudios que suponen contar con líneas de base contrastables con datos posteriores a la intervención. En este sentido, las propuestas de evaluación de programas educativos, de corte más cualitativo, se convierten en la mejor alternativa para valorar los resultados de los programas, sin reñir con algunas de las recomendaciones derivadas de los estudios de impacto de programas sociales.

La propuesta de Stake (1975), citado por Stufflebeam y Shinkfield (1987), construida sobre la noción de Ralph Tyler acerca de que los evaluadores en educación deben comparar los resultados deseados y los observados en la línea de los estudios de impacto previamente descritos, amplía el concepto de *evaluación* pidiendo un examen de los antecedentes, del proceso, de las normas y de los juicios, además de los resultados.

Este modelo, conocido como evaluación respondente, asume que las intenciones pueden cambiar y pide una comunicación continua entre el evaluador y los actores del programa, con el fin de descubrir, investigar y solucionar los problemas, haciendo de este un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio.

En efecto, alejándose de los experimentos comparativos como método de evaluación, exige descripciones completas de los programas y subraya la importancia de la información subjetiva. En este modelo, las evaluaciones deben ayudar a los actores de los programas a observar y mejorar lo que están haciendo. Los evaluadores deben describir los programas con relación tanto a los antecedentes y a las operaciones como a los resultados, de modo que los efectos secundarios y los logros accidentales se incorporen en el estudio como los resultados buscados.

En lugar de presentar conclusiones finales resumidas, los evaluadores recopilan, procesan, analizan y reflejan los juicios de una amplia gama de personas interesadas en el objeto de la evaluación. En este sentido, los experimentos y tests regularizados resultan, cuando no inadecuados, insuficientes frente a la complejidad del proceso.

Stake (1975) ofrece un esquema para la recopilación de datos que explicita los tipos de información que el evaluador deberá recoger, analizar y presentar: se trata de información acerca de antecedentes, transacciones y resultados basándose en diversas fuentes, para así aproximarse al objetivo de abordar la totalidad de la evaluación (tabla 24).

Tabla 24. Esquema de Stake para la recopilación de datos en la evaluación de un programa educativo

Base lógica	Intenciones (lo que pretende la gente)	Observaciones (lo que percibe la gente)		Normas (lo que la gente generalmente aprueba)	Juicios (lo que la gente cree que debe ser el programa principal)
			Antecedentes		
			Transacciones		
			Resultados		
	Matriz de descripción			Matriz de juicio	

Fuente: elaboración propia.

Los antecedentes se refieren a la información más relevante sobre el historial, es decir, sobre las condiciones existentes antes del proceso formativo (ejecución del programa) y quizá relacionada con los resultados. Las transacciones incluyen los innumerables encuentros entre los estudiantes (beneficiarios del programa) con otras personas, profesores, padres de familia, administrativos, directivos y otros estudiantes en los que se disciernen las acciones del programa. Los resultados se refieren a lo que se consigue a través del programa: capacidades, logros, aptitudes, aspiraciones, el impacto que causa en todos los participantes, profesores, padres, administradores, estudiantes y otros; “Incluye los resultados evidentes y los confusos, los buscados y los no buscados, los de largo y los de corto alcance” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 244).

Antecedentes, transacciones y resultados son los conceptos centrales que orientan lo que debe hacerse al describir y juzgar un programa, y son la dimensión vertical del esquema. La dimensión horizontal son las intenciones y las observaciones, para la matriz de descripción, y las normas y los juicios para la matriz de juicio.

Las intenciones se refieren a todo lo que se planea, incluso los antecedentes, las actividades de enseñanza y aprendizaje y los resultados deseados. Tanto lo que se incluye como lo que se excluye y que exprese los propósitos de los educadores en sus palabras. Las observaciones se refieren a los antecedentes, las transacciones y los resultados que han sido observados y anotados, que pueden haber sido recopilados a través de distintas fuentes e instrumentos de recolección de datos. Seguir esta lógica permite al evaluador reflexionar ampliamente, más allá de la confrontación de objetivos con resultados.

Stake (1975) recomienda investigar además la base lógica del programa, es decir, las intenciones filosóficas de este, y sus elementos conceptuales que, entre otras cosas, orientan la identificación de grupos de referencia que permitirían identificar las normas y aprobar los juicios.

Esta información descriptiva se somete a análisis de congruencia y a análisis de contingencia. El primero averigua si los propósitos se han cumplido, si son congruentes los antecedentes observados con los pronosticados verticalmente, mientras que el segundo investiga las contingencias entre las intenciones (contingencia lógica) y las

observaciones (contingencia empírica) horizontalmente. Estos últimos análisis de contingencia de las condiciones observadas deben estar basados en criterios de evidencia empírica, y requieren datos procedentes del programa que se está investigando.

La recopilación y el análisis de la información descriptiva y de la descripción de la base lógica del programa proporciona el fundamento de la matriz de juicios: la identificación de normas y la formulación de juicios acerca del mérito del programa. Las normas son los criterios explícitos para valorar la excelencia de una oferta educativa, mientras que los juicios son una decisión sobre la atención que hay que prestar a las normas de cada grupo de referencia a la hora de decidir si hay que emprender alguna acción administrativa. Hay normas absolutas (convicciones personales acerca de lo que es bueno y deseable para un programa) y normas relativas (características de los programas alternativos que se creen satisfactorios, y sugieren normas de calidad).

Así, el procedimiento para la generación de juicios implica, en primer lugar, la recopilación y el análisis de la información descriptiva y describir la base lógica del programa. Luego, la identificación de normas absolutas (convicciones formales e informales conducidas por importantes grupos de referencia acerca de qué normas de calidad deben utilizarse) y la recopilación de datos descriptivos de otros programas para extraer las normas relativas para compararlas con el programa en cuestión.

Con este material, el evaluador valora hasta qué punto el programa en cuestión cumple las normas absolutas y relativas y, finalmente, juzga el programa decidiendo qué normas toma en consideración, asignando a estas más o menos importancia. El producto final del proceso evaluativo, en todo caso, deberá conducir a la toma de decisiones y a desarrollar un conocimiento básico sobre la educación, no a la búsqueda de problemas.

En educación, afirman Stufflebeam y Shinkfield (1987), el punto en que empieza a actuar el evaluador está situado, por lo general, después de que el programa ya ha empezado, tal como ocurre en el caso que nos ocupa en la Universidad Santo Tomás con los programas de acompañamiento estudiantil, y su principal papel es proporcionar información evaluativa útil a quienes están operando con el programa,

y la evaluación respondiente de Stake (1975) subraya marcos para el desarrollo del aprendizaje, las transacciones didácticas, los datos para los juicios, el informe holístico y la asistencia a los educadores.

Para Stake (1975) la evaluación es un valor observado comparado con alguna norma, definición representada en la siguiente proporción:

Toda la constelación de valores de un programa
Evaluación = Complejo de expectativas y criterios
que distintas personas tienen sobre el programa

En suma, la evaluación respondiente de Stake (1975) se orienta a describir las actividades de un programa educativo, y concede más importancia a los problemas que a las teorías, toma en cuenta las diferentes interpretaciones de aquellos que están implicados en el programa, debe responder a las necesidades de información y al nivel de conocimiento de quienes se encuentran interesados en el programa y proporciona a los interesados la experiencia vicaria del programa y los implica en sus análisis y valoración.

El modelo de Stake (1975) ofrece una metodología que refleja la totalidad, la complejidad y la importancia de los programas y que corresponde en la investigación a un enfoque cualitativo de investigación participativa, compleja. Es, por tanto, un modelo apropiado para la evaluación del impacto de programas de acompañamiento estudiantil de la Universidad Santo Tomás.

Evaluación del impacto de los programas de apoyo relacionados con la permanencia estudiantil en la Universidad Santo Tomás de Bogotá de la modalidad presencial de pregrado en 2013

ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES
YOHANNA MARÍA MONTENEGRO MEJÍA

Con el fin de generar información que permitiera fortalecer los procesos de acompañamiento estudiantil en la Universidad Santo Tomás, por encargo de la naciente Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (Udies), y en el Convenio 626 USTA- Ministerio de Educación Nacional, se evaluó en 2013 el impacto de los programas de acompañamiento estudiantil de los programas de pregrado de la Universidad Santo Tomás, Sede Principal (Bogotá), que antes de la fundación de la Udies venían desarrollando procesos de acompañamiento estudiantil.

Como objetivos específicos, el proyecto se orientó a:

1. Describir los programas de acompañamiento estudiantil de la Universidad Santo Tomás.
2. Identificar las tendencias en las cifras de deserción y mortalidad de los programas de pregrado de la Universidad Santo Tomás en los últimos tres años en facultades con programas de acompañamiento estudiantil.

3. Según el modelo de Stake (1975), citado por Stufflebeam y Shinkfield (1987), establecer relaciones (análisis de congruencia) entre los antecedentes, las transacciones y los resultados de los programas, en las intenciones y observaciones acerca de los programas de acompañamiento en lo pertinente a sus impactos estructurales e individuales.
4. De acuerdo con el modelo de Stake (1975), citado por Stufflebeam y Shinkfield (1987), establecer relaciones entre las intenciones, observaciones y normas pertinentes a los programas de acompañamiento (análisis de contingencia) para formular juicios acerca del impacto de los programas.
5. Generar recomendaciones frente al diseño de un modelo de acompañamiento estudiantil para la Universidad Santo Tomás.

Se optó por un enfoque mixto de alcance descriptivo empleando técnicas de recolección y análisis de información derivadas tanto de métodos cuantitativos como cualitativos de investigación. Se tomaron datos cuantitativos extraídos del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies) y de los archivos digitales del Departamento de Registro y Control, además de datos sobre apreciaciones de coordinadores de programas, docentes y estudiantes de cinco facultades acerca de resultados de los programas de acompañamiento estudiantil que nutrieron la matriz de evaluación de programas propuesta por Stake (1975).

Fases

Las fases fueron las siguientes:

1. Documental de alcance descriptivo: análisis de los documentos maestros de los programas de acompañamiento estudiantil, según categorías analíticas (tabla 25) y análisis de datos de archivo sobre cifras de deserción y mortalidad académica.

2. Acceso al campo: recolección de información entre los actores de los programas según indicadores de impacto (tabla 26).
3. Organización de la información según el esquema de Stake (1975).
4. Interpretación de información.

Contexto y casos

Se eligieron nueve programas presenciales de pregrado de la Sede Principal (Psicología, Ingeniería de Telecomunicaciones, Ingeniería Industrial, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Electrónica, Cultura Física, Deporte y Recreación, Administración de Empresas y Filosofía) que han propuesto y desarrollado programas de acompañamiento estudiantil, que, por su estructura, experiencia y trayectoria, permiten apreciar algunos impactos mediante técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, y que cuentan con un documento maestro en el que declaran sus intenciones.

Los informantes fueron los docentes coordinadores de programas (5), docentes (74) y estudiantes (248) vinculados a los programas de pregrado en estudio. Igualmente, se analizaron los documentos maestros de estos programas y los archivos con datos cuantitativos sobre resultados académicos de los estudiantes durante el periodo de 2010-1 a 2013-1, con los que se calcularon cifras de mortalidad académica para cada facultad. Las cifras de deserción y retención se calcularon según datos reportados en el Spadies.

Categorías analíticas, variables e instrumentos

La información se recogió sobre lo pertinente a los programas de acompañamiento y su impacto, para lo cual se propusieron, según el levantamiento de antecedentes, las categorías analíticas y los indicadores de impacto (cuantitativos y cualitativos) de nivel estructural y de nivel individual que figuran en las tablas 25 y 26 que se presentan a continuación.

Según los indicadores descritos, se construyeron como instrumentos de recolección de información tres encuestas de preguntas cerradas y abiertas, destinadas a tres tipos de informantes: coordinadores de programas de acompañamiento, docentes y estudiantes. La tabla 27 presenta la organización de los datos según su pertinencia para el análisis de contingencia y congruencia en la matriz de Stake (1975).

Tabla 25. Categorías para la descripción de los programas
(análisis documental de documentos maestros)

Aspectos estructurales	
Unidad académica/Nombre del programa Propósito (transcribir literalmente en caso de existir) Objetivos (transcribir literalmente en caso de existir) Beneficiarios (registrar si son estudiantes, padres, docentes) Antecedentes (resumir) Tiempo de existencia del programa (número de semestres que lleva siendo ejecutado) Fundamentos conceptuales (enunciar con una breve descripción de los conceptos que lo sustentan) Sistemas de información (breve descripción de la manera en que se registra, administra y utiliza la información) Equipo humano: perfiles/funciones (identificarlos y describirlos brevemente) Articulación a redes institucionales e interinstitucionales (describir cómo el programa se articula con otras unidades o servicios de la universidad)	
Estrategias de intervención	
Estrategias financieras (identificar cuáles se implementan)	Estrategias académicas (identificar cuáles se implementan)
Becas y descuentos del valor de la matrícula por méritos académicos, deportivos o artísticos Descuentos en el valor de la matrícula por convenios o cooperación extranjera Descuentos por acuerdos con los empleados Financiación por la matrícula por sistemas de crédito Subsidios de sostenimiento Beca-trabajo Otras	Tutoría Consejería Monitoría Talleres pedagógicos grupales Grupos de estudio Cursos nivelatorios Otras

Estrategias psicológicas (identificar cuáles se implementan)	Estrategias de gestión universitaria (identificar cuáles se implementan)
Asesoría psicológica individual Orientación familiar Talleres de crecimiento Atención a estudiantes en conductas de riesgo (consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados, vida sexual promiscua, violencia) Otras	Programas de movilidad estudiantil Diversificación de ofertas curriculares Ampliación de oportunidades de acceso Articulación a la educación media Mecanismos de selección e ingreso al programa Preparación para la vida laboral

Fuente: elaboración propia.

Tabla 26. Indicadores de impacto

Indicadores cuantitativos de impacto de nivel estructural (análisis de frecuencias/información de archivos)	
Porcentaje deserción	Porcentaje de estudiantes que desertan semestre a semestre en el programa académico en el periodo de 2010-1 a 2013-1
Porcentaje de mortalidad académica	Porcentaje de materias perdidas/materias cursadas cada semestre en el periodo de 2010-1 a 2013-1
Indicadores cualitativos de impacto de nivel estructural	
En cobertura (en tiempo y número de beneficiarios)	
En diversificación de estrategias implementadas	
En necesidades atendidas	
En cualificación del equipo humano	Número de personas (docentes/estudiantes) capacitadas como resultado de la ejecución del programa
	Tiempo dedicado a la preparación y reflexión del programa (horas de trabajo docente con esta destinación)
	Participación en procesos formativos
	Vinculación de la representación estudiantil al programa
	Calidad de preparación de los docentes para responder a necesidades estudiantiles

En procesos de gestión	Eficiencia en trámites
	Calidad de la coordinación entre instancias
	Canales para la detección oportuna de problemas
	Cumplimiento de compromisos por parte de directivas
En recursos	Disponibilidad de equipos e infraestructura
	Porcentaje de presupuesto de la facultad destinado al programa de acompañamiento
En conocimiento e innovación en el campo	Cambios en la apropiación del conocimiento sobre el problema que generó el programa
	Elaboración de proyectos generados desde el programa
	Servicios de atención especializada que han emergido en su desarrollo
	Material generado por los docentes para facilitar el aprendizaje como resultado del programa
	Investigaciones en curso de desarrollo estudiantil
	Diversificación en metodologías de aprendizaje como resultado del programa
	Reformas institucionales derivadas del programa
Visibilidad	
Indicadores de impacto de nivel individual	
Dimensión académica	Competencias desarrolladas
	Hábitos desarrollados
	Conocimientos adquiridos
	Logros
	Disminución del riesgo de fracaso académico y aumento de las posibilidades de promoción
Dimensión personal	Autoconocimiento, autoconfianza, autoestima
	Cambios en la actitud hacia sí mismo y hacia la vida académica
	Adaptación a grupos y a los cambios
Proyección profesional	Coincidencia entre intereses personales y aptitudes profesionales
	Mejor desempeño, integración y adaptación al trabajo

Fuente: elaboración propia.

Tabla 27. Datos destinados a nutrir la matriz de Stake (1975) para la evaluación de los programas

Base lógica	Intenciones (lo que pretende la gente)	Observaciones (lo que percibe la gente)		Normas (lo que la gente generalmente aprueba)	Juicios (lo que la gente cree que debe ser el programa principal)
Fundamentos filosóficos y conceptuales de los programas de acompañamiento según documentos maestros	Objetivos, alcances expuestos en documentos maestros	Conocimiento del programa (encuestas a coordinadores de programas, docentes y estudiantes)	Antecedentes	Marcos normativos de programas de acompañamiento estudiantil (políticas MinEducación-Universidad Santo Tomás)	Juicios resultantes del análisis de contingencias/intenciones/observaciones/normas en lo relativo a antecedentes
	Planes y programas formulados en documentos maestros (para alcanzar los objetivos)	Planes y programas ejecutados y necesidades percibidas (encuestas a coordinadores de programas, docentes y estudiantes)	Transacciones	Ajuste de la implementación de los programas a los marcos normativos	Juicios resultantes del análisis de contingencias/intenciones/observaciones/normas en lo relativo a transacciones
	Metas: resultados esperados según documentos maestros	Impactos percibidos por los actores a nivel estructural e individual (encuestas a coordinadores de programas, docentes y estudiantes) e impactos en cifras de deserción y mortalidad académica	Resultados	Necesidades de transformación de los programas de acompañamiento estudiantil	Juicios resultantes del análisis de contingencias/intenciones/observaciones/normas en lo relativo a resultados
	Análisis de congruencia entre objetivos, planes y resultados esperados	Análisis de congruencia entre lo que se conoce de lo que el programa propone, lo que se reconoce que ejecuta y los resultados que logra		Juicios acerca del impacto de programas de acompañamiento estudiantil y propuestas derivadas	
	Matriz de descripción			Matriz de juicio	

Fuente: elaboración propia.

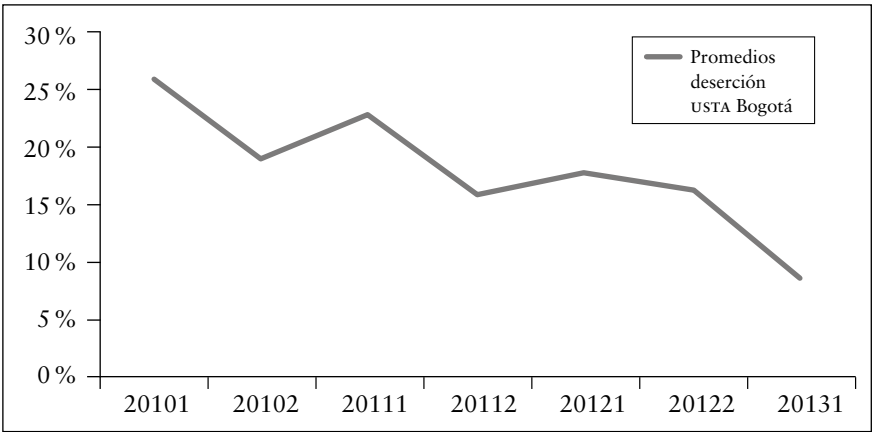
Según los datos aportados por el Spadies, se generaron las cifras de deserción estudiantil para cada programa seleccionado durante el periodo de 2010-1 a 2013-1 (tabla 28), cuyos promedios para cada periodo dejan ver la tendencia expresada en la figura 8.

Tabla 28. Porcentajes de deserción estudiantil en el periodo de 2010-1 a 2013-1 en la Universidad Santo Tomás

Periodo	Porcentajes de deserción en la Universidad Santo Tomás
2010-1	25,96 %
2010-2	18,90 %
2011-1	22,69 %
2011-2	15,80 %
2012-1	17,77 %
2012-2	16,24 %
2013-1	8,49 %

Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Porcentajes de deserción en la Universidad Santo Tomás



Fuente: datos tomados del Spadies.

Estos datos evidencian una clarísima tendencia a la disminución en las cifras de deserción estudiantil en los periodos en estudio, en 17,5 puntos porcentuales de diferencia entre el casi 26 % observado en 2010-1 y el 8,5 % observado en 2013-2, lo cual permitiría afirmar que, efectivamente, en las facultades seleccionadas los esfuerzos aplicados a favorecer la permanencia a través de programas de acompañamiento estudiantil están logrando su cometido.

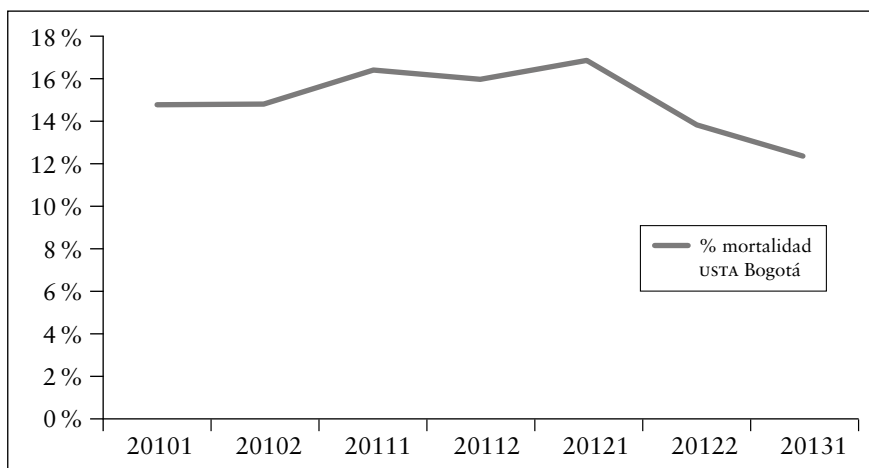
Para generar el indicador mortalidad académica, entendido como el porcentaje de materias perdidas/materias cursadas cada semestre en el periodo de 2010-1 a 2013-1, se tomaron datos aportados por la

Tabla 29. Porcentajes de mortalidad académica en el periodo de 2010-1 a 2013-1 en la Universidad Santo Tomás

Periodo	2010-1	2010-2	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	2013-1
Porcentaje de mortalidad de la Universidad Santo Tomás	14,86 %	14,85 %	16,34 %	15,98 %	16,84 %	13,85 %	12,29 %

Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Porcentaje de mortalidad de la Universidad Santo Tomás



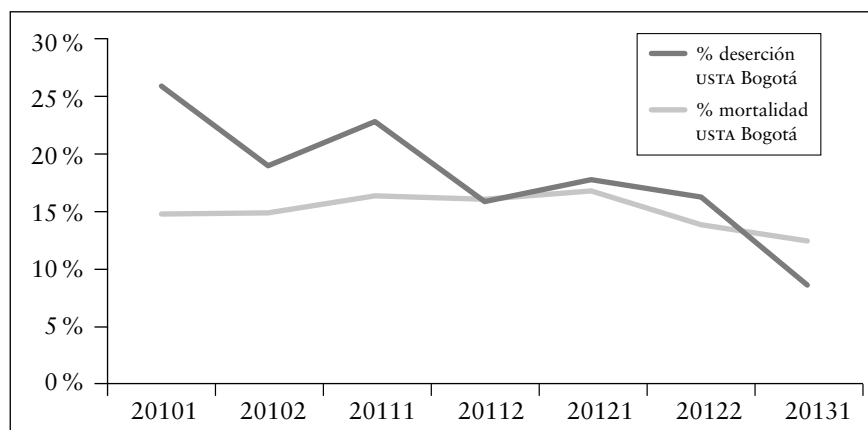
Fuente: elaboración propia.

Departamento de Registro y Control de los resultados académicos de los estudiantes de los programas en estudio, encontrando los resultados presentados en la tabla 29 y expresados en la figura 9.

El indicador mortalidad académica, aunque se comporta de manera más estable en el tiempo y sus variaciones no superan los 4,5 puntos porcentuales entre los valores más altos en 2012-1 y más bajos en 2013-1 (16,84 y 12,29 %, respectivamente), muestra también una tendencia ligera a disminuir especialmente en el último año. Llama la atención que, aunque mientras la mortalidad académica es más bien estable o tiende ligeramente a la baja, la deserción va en franco descenso, lo que sugeriría que, a pesar de presentarse mortalidad (pérdida de materias), esta no necesariamente se traduciría en deserción, pues el estudiante que pierde repite y permanece. Al respecto, la figura 10 es ilustrativa.

Las siguientes son las relaciones (análisis de congruencia) entre los antecedentes, las transacciones y los resultados de los programas, en las intenciones y observaciones acerca de los programas de acompañamiento, en lo pertinente a sus impactos estructurales e individuales.

Figura 10. Deserción versus mortalidad académica en la Universidad Santo Tomás



Fuente: elaboración propia.

Intenciones

Al confrontar los objetivos con los planes y programas que se formulan en los documentos maestros, se encuentra que los objetivos trazan unos horizontes amplios que proponen un abordaje altamente integral y proyectado a largo plazo, que demandan equipos y estructuras complejas que sobrepasan en mucho las propuestas y los planes que formulan los programas de acompañamiento.

En ese sentido, solo se observa coherencia entre los objetivos trazados y los planes propuestos para alcanzarlos en algunos aspectos como el manejo de la información (registro y sistematización de los diversos procesos), construcción de perfiles de los actores del programa de acompañamiento como monitores y consejeros, la definición de algunos procedimientos y protocolos y la contribución de esta información a procesos de autoevaluación y autorregulación con fines de acreditación.

En cuanto al propósito de dinamizar liderazgos estudiantiles, los planes propuestos consideran básicamente el trabajo con monitores, lo que no abarca completamente otras formas de participación estudiantil en los programas de acompañamiento.

En otros aspectos que incorporan los objetivos, planes y programas formulados, no tienen el alcance requerido para efectivamente generar investigación en este campo del conocimiento, movilizar el trabajo en red, socializar los programas y lograr visibilización de estos intra y extrainstitucionalmente, como tampoco para fortalecer la formación pedagógica de los docentes que suelen ser profesionales en su disciplina, pero no cuentan con herramientas didácticas.

Todavía es incipiente la investigación propiamente dicha sobre asuntos estudiantiles y aún está distante la flexibilización de los currículos en la medida en que los planes de los programas de acompañamiento no tienen el resorte en la toma de decisiones pertinente, aunque empiecen a generar información en esta dirección. Respecto a la meta de evaluar por competencias, tampoco se evidencia que algún programa proponga un plan, estrategia o acción que lo permita.

Finalmente, frente al resultado esperado de los programas de reducir los índices de mortalidad y deserción estudiantil, para favorecer

la retención, existe sintonía con los planes diseñados para responder a las necesidades subyacentes a estas circunstancias en la medida en que estos incorporan estrategias de apoyo académico y psicológico.

A largo plazo se aspira a orientar transformaciones institucionales favorables para la permanencia estudiantil mediante la cualificación de los procesos curriculares/académicos, administrativos y de bienestar. Sin embargo, los planes y programas responden a una visión de corto plazo y, en ese sentido, se requiere que la planeación se haga con una prospectiva mucho más amplia, que efectivamente pueda impactar la calidad de la educación de una manera sostenible.

En las intenciones de los programas de impactar el nivel individual, se proponen como objetivos diagnosticar necesidades, expectativas y dificultades estudiantiles que puedan afectar su desempeño académico, asociadas o no al ciclo vital, y diseñar e implementar estrategias y acciones de acompañamiento como correctivos cuando exista bajo rendimiento académico.

De manera específica, algunos programas se proponen además fortalecer la relación docente-estudiante, fortalecer las destrezas y habilidades de este último, sobre todo en el orden de la investigación, acompañarlo en los procesos de toma de decisiones concernientes a su vida universitaria favoreciendo siempre la autonomía y la responsabilidad individual en la elección, apoyar el proceso de adaptación a la vida universitaria y la elección de carrera, así como la construcción de sus propias rutas de aprendizaje con miras a su proyección como profesional.

Para el logro de estos propósitos, los programas de acompañamiento estudiantil de la Universidad Santo Tomás (Sede Principal) reconocen la labor de docentes consejeros, monitores y orientadores psicológicos, y eventualmente consideran idealmente entre sus actores a los docentes asesores pedagógicos, los docentes tutores, los estudiantes acompañantes o padrinos, los docentes investigadores y otros facilitadores.

Algunas facultades expresan su orientación a la participación en redes integrando en sus proyectos y estrategias la representación estudiantil, Bienestar Universitario, Centro de Pastoral Universitaria, Servicios de Atención Psicológica IPS y los estudiantes de la Maestría en Psicología Clínica, Oficina de Egresados y Departamento de Admisiones

y Mercadeo, pero hasta el momento solo se han compartido algunos escenarios de intervención con Bienestar Universitario y Centro de Pastoral Universitaria.

En lo relativo a estrategias de intervención en la dimensión financiera, todos los programas señalan gestionar descuentos por monitorías y los tramitados por Bienestar Universitario (que eventualmente incluirían también financiación de la matrícula por sistemas de crédito). Ningún programa asume descuentos en el valor de la matrícula por convenios o cooperación extranjera, descuentos por acuerdos con los empleados, subsidios de sostenimiento o beca-trabajo, a excepción de las facultades de Psicología y de Cultura Física, Deporte y Recreación, que recientemente gestionaron un subsidio alimentario para estudiantes en condiciones de necesidad extrema.

En cuanto a las estrategias de apoyo académico, todos los programas declaran ofrecer tutorías, monitorías y consejería académica. Cuatro de cinco ofrecen talleres pedagógicos grupales y dos de cinco organizan grupos de estudio. Solo en una facultad se ofrecen cursos nivelatorios. En cuanto a estrategias psicológicas, se da asesoría psicológica individual en todos los programas y se articula con la orientación familiar en tres de las cinco facultades. Los talleres o grupos de crecimiento se ofrecen en la Facultad de Psicología y están previstos en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. Tres de las cinco facultades tienen prevista la realización de intervenciones para la atención a estudiantes en conductas de riesgo (consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados, violencia), en acuerdo con Bienestar Universitario o con los Servicios de Atención Psicológica IPS. Solo dos de las cinco facultades declaran ejecutar programas de preparación para la vida laboral. En la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, con apoyo de Bienestar Universitario, se han ejecutado talleres de preparación para la vida laboral durante el último semestre de la carrera. En la Facultad de Psicología se realiza un acompañamiento para definir el área de desarrollo profesional y un acompañamiento para orientar a los estudiantes en la vida laboral.

Los programas coinciden en el propósito de promover el bienestar de los estudiantes y en general fortalecer los procesos de formación integral que aseguren las condiciones mínimas requeridas para un

adecuado proceso de aprendizaje y desarrollo personal y profesional, de modo que logren llevar a feliz término su proyecto de vida, de acuerdo con los objetivos de formación establecidos en los planes de estudio. El logro de estos propósitos implica identificar y responder a las necesidades de orientación, de apoyo y de acompañamiento, y promover en los estudiantes un mejor rendimiento académico incorporándolos como agentes del programa.

Considerando los propósitos, los resultados esperados y las acciones propuestas para alcanzarlos, se observa coherencia en las intenciones de todos los programas de acompañamiento, en el nivel de impacto individual. En efecto, las acciones propuestas y las transacciones diseñadas corresponden con los objetivos formulados. Esto permite concluir que en apariencia los programas son mucho más consistentes internamente ante el logro de impactos individuales que ante impactos estructurales.

De atender con mayor compromiso institucional los impactos estructurales, probablemente se asumirían de manera indirecta los impactos individuales desde una perspectiva más preventiva que de intervención “restaurativa”. En ese sentido, cabe plantearse la reflexión frente al alcance de los propósitos de los programas de acompañamiento de modo que generen transformaciones en el nivel de la organización como prioridad.

Observaciones

Aquí se hace referencia a las apreciaciones de los actores acerca de lo que se conoce, de lo que se ejecuta y de lo que se requiere, así como de lo que se ha logrado con lo ejecutado en los programas de acompañamiento estudiantil de la Universidad Santo Tomás.

Desde la perspectiva estructural, las apreciaciones ofrecidas por los coordinadores de los programas de acompañamiento de las facultades en estudio permiten hacer las siguientes descripciones de sus experiencias y ofrecer sobre ellas algunas observaciones.

Todas las facultades, independientemente de su tiempo de existencia, tienen un programa de acompañamiento a estudiantes y un documento maestro que orienta sus acciones. Estos programas han sido fundados entre uno y seis años, y todos disponen de un equipo docente

asignado para la ejecución de funciones de acompañamiento para un número de estudiantes que puede oscilar entre 400 y 1200.

La mayoría de los programas vinculan estudiantes a sus equipos, con una representación entre 4 y 24 semestralmente, dedicados a actividades de monitorías académicas y administrativas, practicantes de psicología que acompañan procesos de apoyo individual y grupal, representación de grupos, divulgación y difusión de información.

La destinación en tiempo de docentes en nómina para la realización de estas funciones va de seis horas semanales en la Facultad de Administración de Empresas hasta 110 horas por semana en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, lo que señala una franca desproporción que implica el desmejoramiento de las posibilidades de responder con calidad a los propósitos de los programas, no solo con referencia a programas pares, sino especialmente al total de estudiantes de una facultad. Este es uno de los temas más sensibles de los programas de acompañamiento, que tendrían que garantizar la disponibilidad de horas en nómina para los responsables de la ejecución de un programa que, por otra parte, no puede sostenerse en una única persona por la complejidad de la tarea y la diversidad de frentes implicados en ella.

Aunque no todos los programas disponen de información sobre necesidades de acompañamiento detectadas durante la entrevista de admisión, la mayoría ha empezado a hacerlo. Se han capacitado para su ejecución entre uno y diez docentes, capacitación que ha versado sobre asuntos relativos a educación, pedagogía y didáctica, manejo de reglamentos y procedimientos para orientar al estudiante en decisiones relacionadas con cancelaciones, aplazamientos, retiros, *software* virtual, atención psicológica de primer nivel y experiencias de acompañamiento, aclarando que cada facultad lo ha hecho sobre uno de estos temas, no de todos.

Las estrategias implementadas en todos los programas de acompañamiento incluyen la consejería académica, la monitoría y la asesoría psicológica. Las tutorías se ofrecen en todos los programas excepto uno, al igual que la orientación profesional y la orientación familiar, mientras que los talleres pedagógicos en tres de ellas. Los talleres de

crecimiento personal solo tienen presencia en dos de cinco programas y los cursos nivelatorios solo en uno.

Es claro, pues, cómo las estrategias de mayor presencia son las que implican un abordaje individual, con menor presencia de estrategias que implican el trabajo en grupos y muy poca presencia de los cursos nivelatorios, con una prevalencia mayor de la atención a dimensiones académicas y psicológicas, que parecen empezar a vincular a las familias de los estudiantes.

De los programas informantes, tres han realizado capacitación a monitores en un número que varía entre 15 y 60 por cada grupo. Los temas han sido pedagogía y didáctica en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación y en manejo de grupos en las otras dos facultades.

El tiempo que toma dar respuesta a las solicitudes de acompañamiento de los estudiantes es de entre uno y siete días e incluso puede en algunos casos ser inferior a 24 horas. El porcentaje de estudiantes de cada facultad que recibe acompañamiento cada semestre se aprecia entre el 12 y el 30 % entre las facultades que reportan datos a este respecto.

Para la ejecución de los programas de acompañamiento estudiantil existe disponibilidad de equipos e infraestructura, consistente básicamente en una oficina para esta destinación, escritorios y por lo menos un computador. Sin embargo, se requieren elementos que permitan responder más eficiente y cómodamente a las demandas de atención a estudiantes y sistematización de la información, entre los que se cuentan espacios que aseguren la privacidad para la atención personal de estudiantes y familias, equipos con antivirus y Sistema Académico (SAC), impresora, líneas telefónicas, un *software* que permita la sistematización de información que soporte los procesos de seguimiento y acompañamiento y que articule toda la información del estudiante desde su admisión hasta su ubicación laboral como egresado.

Mensualmente, los programas dedican algún tiempo a reuniones de planeación y reflexión sobre el programa de acompañamiento, que en el mejor de los casos está entre cuatro y ocho horas, pero otros programas no disponen de ese tiempo, o el tiempo disponible puede ser insuficiente, pues esta tarea de reflexionar, retroalimentar y rediseñar los programas es de enorme importancia para su cualificación permanente.

El tiempo dedicado mensualmente al acompañamiento a estudiantes en el mejor de los casos permite satisfacer las demandas y el alcance previsto por sus objetivos, pero al lado de estas posibilidades tenemos programas cuya destinación en tiempos a estas tareas resulta a todas luces insuficiente. Este es uno de los aspectos frente a los cuales con urgencia deben trazarse políticas claras que legitimen la acción de los docentes de estos equipos en las nóminas de los programas, en proporción a la cantidad de estudiantes de cada facultad a los que se aspira ofrecer acompañamiento. Una clara definición de las funciones y de los alcances de las acciones de acompañamiento permitirá garantizar la solidez y disponibilidad de los equipos, de modo que las intenciones se traduzcan efectivamente en actuaciones y consecuentemente en impactos.

Los coordinadores de programas aprecian que la aplicación del programa ha generado cambios en la apropiación del conocimiento que los docentes tienen sobre las necesidades de la comunidad estudiantil. Los cambios apreciados a este respecto incluyen una sensibilización de los docentes frente a necesidades y aspectos de la vida personal del estudiante que trascienden en sus calificaciones, y que abren su mirada hacia nuevas perspectivas e incluso a reconocer su propia responsabilidad, participación y postura propositiva.

Sigue siendo necesario, sin embargo, fortalecer la tarea de sensibilizar a la comunidad docente en su totalidad acerca de su compromiso con el acompañamiento a sus estudiantes, desde el lugar de “primeros respondientes”, es de decir, de quienes están en contacto inmediato y por ello en capacidad de detectar oportunamente las necesidades del estudiante para responder a ellas de ser posible o de remitirlo a otros servicios que tengan las condiciones para asumir la demanda. Es fundamental que los docentes no recarguen en el equipo de desarrollo estudiantil la responsabilidad que a cada quien compete en cuanto orientador de procesos educativos, pues ningún equipo podría reemplazar al docente mismo en su tarea de educar integralmente.

La coordinación entre las instancias de las que depende la ejecución del programa de acompañamiento estudiantil es calificada como buena o aceptable por la mayoría de los coordinadores. Ello implica que las redes que articulan actores y procesos deben garantizar una dinámica

eficiente y flexible ante la atención a necesidades de acompañamiento estudiantil, para que administrativamente estos procesos sean soportados sin fracturas. Cada vez con más frecuencia los programas de acompañamiento, por ejemplo, deben asumir situaciones de excepcionalidad para las cuales los reglamentos vigentes aún no dan alternativas de manejo, como en el caso de estudiantes con serias dificultades económicas, estudiantes que trabajan para financiarse sus estudios, estudiantes deportistas de alto rendimiento, estudiantes con discapacidades físicas, sensoriales o cognitivas que representan desafíos a los programas de acompañamiento estudiantil en las circunstancias actuales, desde el punto de vista de los recursos y la capacidad de respuesta.

La ejecución de los programas de acompañamiento estudiantil ha propiciado la generación de proyectos tendientes a mejorar la calidad del acompañamiento, que tienen que ver con la cualificación de procesos de capacitación, la generación de sistemas de información, la diversificación de estrategias de acompañamiento y reconocimiento a estudiantes, la vinculación de los padres de familia al programa o la adaptación del programa profesional a la condiciones de estudiantes con características especiales.

Como resultado de la experiencia ha surgido en algunos programas una oferta de servicios de atención especializada que incluyen atención diferenciada para los estudiantes en virtud de su condición particular como estudiante deportista, de reintegro o con dificultades psicoafectivas procedentes de fuera de Bogotá, estudiantes neotomasinos, aplicación de pruebas para orientación profesional, trabajo con padres de familia y remisiones a Servicios de Atención Psicológica IPS. Es importante articular los servicios que prestan los programas de acompañamiento a la red de apoyo intrainstitucional, vinculando los procesos a la oferta de Bienestar Universitario, el antiguo Centro de Pastoral Universitaria, la Oficina de Egresados y Proyección Social, pues ningún programa hace referencia a este respecto, y son recursos institucionales que pueden aprovecharse desde la sinergia que posibilita el trabajo en red.

En algunas facultades la representación estudiantil se empieza a vincular a los programas de acompañamiento, pero aún no es claro el mecanismo ni sus formas de participación. A pesar de la enorme

importancia que reviste la vinculación de los representantes estudiantiles como gestores y dinamizadores de intervenciones y procesos de evaluación relacionados con necesidades de acompañamiento, así como los procesos de difusión de la oferta de servicios, su voz aún no se escucha ni se reconocen sus acciones, probablemente porque la representación estudiantil ha venido convirtiéndose en una figura que no recoge la voz de la gran mayoría de los estudiantes y desempeña un papel quizá más bien instrumental en la vida institucional. En este sentido, y a la luz de los propósitos de los programas de acompañamiento, la voz de los estudiantes debe escucharse, no solo desde sus necesidades, sino de sus propuestas e iniciativas.

Por otro lado, parece ser propio de los coordinadores de programas desconocer el presupuesto de su facultad asignado a acompañamiento estudiantil y excepcionalmente alguno señala saber que es del 1 o del 2 %. Al respecto, sería interesante que los coordinadores de programas pudieran participar al lado de sus decanos en la distribución del presupuesto asignado a la ejecución de programas de acompañamiento estudiantil, en las políticas institucionales, en los planes de desarrollo y en los planes de acción anuales particulares de cada facultad.

La mayoría de los coordinadores evalúa como aceptable la calidad de la planta docente para responder a las necesidades de los estudiantes, excepcionalmente como excelente o buena, y llama la atención que se considere la evaluación de deficiente. Esta respuesta probablemente resulta de reconocer que hay procesos en el acompañamiento estudiantil que trascienden los aspectos académicos que un docente o monitor pueden atender, al vincular dimensiones personales, interpersonales, familiares y de otros órdenes, para las cuales casi todos los docentes de facultades como Psicología reúnen las condiciones, a diferencia de facultades con énfasis más técnicos. En este sentido, sobresale una necesidad urgente de formar en general a los docentes como primeros respondientes en aspectos de orden relacional, escucha efectiva, procesos de mediación y atención en crisis, entre otros, y no solo a quienes integran los equipos de acompañamiento estudiantil con horas en nómina para estas tareas. La Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente podría encargarse de promover la formación en estos aspectos, en articulación con la Udies.

En todos los programas existen mecanismos para la detección oportuna de los problemas que aquejan a la comunidad estudiantil, que básicamente implican el reporte temprano de ausencias y rendimiento académico por parte de todos los docentes como la tarea de los consejeros de hacer contacto con los estudiantes en riesgo para establecer la necesidad fundamental por atender y decidir el curso por seguir en función de su naturaleza. Algunos programas están registrando información relevante ya desde la entrevista de ingreso, y estrechan el acompañamiento a los estudiantes desde este momento.

Igualmente, en todos los programas se han ejecutado estudios de caracterización de la población estudiantil, la mayoría nutridos por la información aportada por Bienestar Universitario, y otros por iniciativa misma del programa en sus actividades. Los coordinadores de programas afirman estar utilizando sus resultados para fundamentar el diseño de intervenciones. Sin embargo, no hay información que permita profundizar en el modo y en la dirección en que lo están haciendo.

En ningún programa se han generado materiales para facilitar el aprendizaje de los estudiantes como resultado del programa de acompañamiento. Por el contrario, sí se vienen ejecutando proyectos de investigación en el área del desarrollo estudiantil o de procesos de acompañamiento, básicamente sobre mortalidad académica y necesidades estudiantiles.

Los recursos bibliográficos con que actualmente cuentan los programas de acompañamiento son básicamente documentos extraídos de internet (Colombia Aprende). Los materiales han resultado de las indagaciones que se han efectuado en el momento de crear los documentos maestros, así como otros artículos y libros virtuales complementarios, bases de datos bibliográficas que sirven como soporte para el análisis de los hallazgos y perfiles académicos.

Solo dos facultades reportan planes o propuestas de diversificación metodológica para el aprendizaje como resultado de la ejecución de programas de acompañamiento, por ejemplo, conversatorios, semanas de actividades, presentaciones de pósteres, conferencias de resultados de investigaciones de proyectos y salidas integrales. Otros programas han generado información que orientaría el diseño de procesos

de formación docente a partir de la identificación de sus necesidades frente a atender las de los estudiantes.

Según aprecian los coordinadores, el reconocimiento que cada programa de acompañamiento ha logrado entre la comunidad académica no es aún total y pleno, aunque todos los programas lo han logrado en mayor o menor medida. Ello implica que los coordinadores se apliquen a la tarea de fortalecer los mecanismos de difusión con más vigor.

Si apenas se vienen alcanzando logros en la visibilización de los programas en sus facultades, menos aún se viene logrando en escenarios extrainstitucionales en ponencias, eventos académicos o de bienestar estudiantil, actividad que ha sido poca o nula en general. En este sentido, la participación en foros sobre permanencia, la presentación de experiencias significativas o buenas prácticas y la difusión de resultados de investigación deben poner a los programas de acompañamiento en escenarios conversacionales a nivel nacional e internacional que enriquezcan los procesos y las miradas, amplíen las comprensiones y permitan a la estructura institucional “madurar” hacia mayores y mejores posibilidades para la permanencia estudiantil. Esto es necesario, además, porque, aunque cada facultad ha hecho sus mejores esfuerzos por responder a las necesidades de acompañamiento, lo ha hecho “en soledad” y al margen de la experiencia de otros tanto en la Universidad Santo Tomás como fuera de ella.

La percepción de los docentes tiende a confirmar la de los coordinadores en cuanto a que se han diversificado las estrategias de acompañamiento, aunque algunas de ellas están aún en proceso de instaurarse y no se hayan consolidado. Las más consolidadas son las de atención individual tanto en la dimensión académica como en la psicológica, con más dificultades para hacerlo en escenarios colectivos que podrían lograr mayor cobertura con menores recursos, pero que a su vez requieren disponibilidad de tiempos comunes y gran difusión. Se observa un equipo docente con una cantidad de horas en nómina para las labores de acompañamiento a estudiantes que solo para algunos programas es significativa y proporcional al número total de estudiantes, no así para otras en las que, con 1200 estudiantes activos, el programa solo cuenta con seis horas semanales de un único docente para el acompañamiento a estudiantes.

Se reconoce en los programas la presencia marcada de estudiantes que se vinculan a los equipos como monitores académicos y en algunas facultades desde las prácticas profesionales, lo que contribuye al fortalecimiento de los programas. La monitoría se ha convertido en un puente muy importante de comunicación entre docentes y estudiantes. La asignación de monitores permite a los estudiantes sentirse parte activa de la vida académica, incidiendo en decisiones que promueven la calidad de la vida universitaria. Estos monitores reciben capacitación en herramientas didácticas y manejo de grupos y son un potencial maravilloso ante la creación de semilleros docentes si las facultades se aplican en ello. En este mismo sentido, es muy positiva la gestión adelantada con los estudiantes capacitados como monitores por los programas que alcanzan cifras de entre 15 y 60 estudiantes por programa. Al respecto, es bastante lo que podría movilizarse desde la Udes promoviendo y ejecutando escuelas de formación de estudiantes monitores, académicos, administrativos e incluso de apoyo a otras necesidades estudiantiles de orden psicosocial.

Respecto de la participación de la representación estudiantil, aunque se le reconoce como actor fundamental en los programas de acompañamiento, no ha logrado vincularse activamente a ellos como instancia gestora y movilizadora de proyectos o acciones, percepción que coincide con la de los coordinadores de programas.

En la mayoría de los programas que en su estructura admiten equipos nutridos y tiempos suficientes (de nueve a diez docentes con tiempos semanales de entre cinco y nueve horas cada uno), los docentes perciben mayoritariamente la cualificación de los procesos de formación. No solo se reconoce desde la coordinación de los programas, sino que se percibe por parte de la mayoría de los docentes que mejora la disponibilidad de tiempo para el desarrollo de sus funciones y que se dedica más tiempo a la preparación y reflexión del programa.

En una estructura tal, el tiempo de los docentes del equipo se destina a la consulta del SAC, a la actualización de datos de sus estudiantes, a atender solicitudes de docentes, estudiantes y padres de familia, a hacer lectura de los reportes de desempeño que envían los docentes y a la consecuente toma de decisiones, al desarrollo de encuentros de orientación con los estudiantes, a la confrontación de sus listados con

los estudiantes en riesgo identificados el semestre anterior, a la reunión en grupo o de manera individual con los estudiantes identificados en riesgo de pérdida, a la ejecución de entrevistas de cancelación, retiro y aplazamiento, a la consignación de información derivada de ello y a la participación en procesos de reflexión y aprendizaje sobre casos particulares. Esta reflexión moviliza procesos de mejoramiento y diversificación de las estrategias de apoyo estudiantil.

En estructuras como estas empiezan a surgir inquietudes y a movilizarse esfuerzos ante la preparación de la planta docente para responder a necesidades estudiantiles, lo que es percibido por los docentes. Para las coordinaciones resulta necesario dar un mayor impulso a la implicación de todos los docentes en procesos de acompañamiento estudiantil. Especialmente, los docentes de facultades con énfasis técnicos demandan cualificación para atender necesidades diferentes de las de orden académico, en que, por otra parte, los docentes han recibido algún tipo de capacitación en torno al manejo de programas informáticos, considerados de vital importancia para el desempeño de sus tareas diarias. No obstante, la inversión en la formación para atender otras dimensiones de la vida del estudiante es fundamental para el avance y el mejoramiento de los programas de acompañamiento.

Aunque buena parte de los docentes declara no saber, un porcentaje importante de ellos percibe que el tiempo empleado para dar respuesta a solicitudes de acompañamiento se ha reducido semestre a semestre. También se considera buena la coordinación entre las instancias de las que depende la ejecución del programa de acompañamiento estudiantil y se percibe compromiso de las directivas de las facultades con su desarrollo.

Los docentes mayoritariamente perciben mejoramiento en la disponibilidad de los equipos e infraestructura adecuados para la ejecución del programa, aunque siguen a este respecto encontrándose necesidades por satisfacer, en la misma línea en que lo expresaron los coordinadores: mejor dotación tecnológica (computadores, impresora y líneas telefónicas) para optimizar la calidad de su servicio. Algunos programas requieren francas mejoras en espacios y recursos para optimizar los servicios prestados en condiciones de mayor privacidad.

Los recursos bibliográficos sobre procesos de acompañamiento estudiantil, al parecer, apenas se están recopilando; se considera importante incrementar la base bibliográfica de los programas pues, en opinión de los docentes, es aún incipiente. Así, ello se constituye en una meta por alcanzar para los programas de acompañamiento estudiantil.

Es notable la percepción de la mayoría de los docentes acerca de los cambios positivos en el conocimiento sobre las necesidades de la comunidad estudiantil. Esta percepción general se confirma por parte de la coordinación, al señalar que los docentes se han sensibilizado frente a asuntos de la vida del estudiante que afectan su rendimiento académico y están más atentos a observar en esa dirección como más dispuestos a la autoobservación. Sin embargo, se reconoce que es necesario generar esfuerzos para sensibilizar a la generalidad de docentes del programa en este sentido y extender estos esfuerzos hacia los representantes estudiantiles. Hay programas como el de Filosofía en que la participación de los estudiantes es muy importante y se demuestra una verdadera vinculación de la representación estudiantil a este, experiencia exitosa que bien valdría la pena conocer a profundidad.

También aprecian que en mayor o menor grado se viene propiciando la ejecución de proyectos tendentes a mejorar la calidad del acompañamiento, percepción confirmada por la coordinación de los programas, lo que en algún programa se traduce en sus esfuerzos por articular la investigación formativa y propiamente dicha a las necesidades de conocimiento del programa en torno a temas como factores asociados a la mortalidad, situaciones vitales por ciclo, dinámicas de la representación estudiantil, etc.

En programas con varios años de evolución, según la percepción de los docentes, ha ido en aumento el número de sus beneficiarios. Estructuralmente, estos programas orientan su trabajo a través de monitorías, consejerías académicas, talleres de crecimiento personal, asesoría psicológica y, de manera especial, algunos empiezan a desarrollar un trabajo de acercamiento a los padres de los estudiantes neotomasinos mediante su vinculación a escenarios de inducción, entrevistas y talleres, lo que le permite generar un espacio de mayor integralidad para la intervención con los estudiantes. Estos programas, según la necesidad identificada, hacen remisiones a la IPS que les oferta servicios

de acompañamiento psicológico y permite un trabajo en red con los estudiantes de la Maestría en Psicología Clínica.

Es importante destacar que los docentes se sienten apoyados por la dirección para desarrollar sus labores y han sido capacitados en manejo de grupos, atención psicológica temprana, educación, pedagogía y manejo de *software* especializado. Aunque se han hecho esfuerzos importantes en la generación de sistemas de registro, la información aún no logra manejarse funcional y ágilmente, de modo que sostenga los procesos de acompañamiento, la sistematización, organización, evaluación, evidencia y visibilización de logros y necesidades.

Existen mecanismos para la detección oportuna de necesidades de los estudiantes que son apreciados por docentes y estudiantes. A través de informes que presentan los docentes, se determinan los niveles de mortalidad y se reportan las ausencias de los estudiantes. Las personas que se detectan allí son remitidas a los docentes responsables de intervenirlos. Solo algunos programas inician la identificación de alertas tempranas que orientan el acompañamiento desde el momento de la entrevista de ingreso.

Todos los programas cuentan con sistemas de registro de información como actas, fichas, formatos y formularios, pero sigue siendo difícil la articulación de toda esta información en una plataforma que la sistematice y la ponga al servicio de los procesos de acompañamiento, que además requeriría su vinculación al sistema académico, sistema de gestión de la calidad y al Spadies.

Igualmente, es muy necesario que los docentes puedan documentar sus avances en estas áreas y tener un registro de sus logros, aprendizajes y avances. Para los docentes, la estructura del programa de acompañamiento ha mejorado en porcentajes muy importantes la calidad del programa, y ha permitido una mayor atención a las necesidades académicas, psicológicas, de integración y de bienestar familiar de los estudiantes.

En la opinión de docentes y estudiantes, se han diversificado las estrategias para la prevención de la deserción de manera muy importante, y de acuerdo con las coordinaciones de programas, se han desarrollado investigaciones en asuntos relacionados con la vida universitaria y el desarrollo estudiantil. Se vienen adelantando tareas de

caracterización de la población y sus resultados se han empleado para el diseño de las estrategias. Uno de los aspectos más importantes de los programas de acompañamiento es la generación de reformas curriculares que han contribuido a construir los procesos de acreditación de alta calidad. Los estudiantes consideran que el programa requiere un mayor nivel de difusión.

Es importante reconocer la realización de estudios de caracterización que han sido el insumo para fundamentar las acciones del programa, asimismo, dentro de los impactos más favorables se cuenta la generación de material por parte de los docentes para facilitar el aprendizaje. Adicional a ello se han logrado desarrollar planes o propuestas de diversificación gracias al apoyo de las directivas del programa y a los recursos institucionales.

La experiencia de otros programas como los de ingenierías, que articulan líneas de comunicación entre docentes, directivos, programa de acompañamiento y estudiantes, ha podido establecer claramente las necesidades de acompañamiento prioritario por parte de estudiantes de los primeros semestres de la carrera comparados con los de semestres finales, especialmente en aspectos de orden académico. Sin embargo, se integran y fortalecen los talleres pedagógicos, los procesos de orientación profesional y la orientación familiar. Aunque desde la percepción de los estudiantes se da cubrimiento en mayor medida a sus necesidades académicas, económicas o de integración social, es significativo el número de estudiantes que han recibido atención psicológica y orientación vocacional.

En este programa, los docentes destacan como un impacto muy positivo el mejoramiento de la integración social de los estudiantes. Aunque reconocen como mínima su capacidad de prestar servicios que trasciendan su especialidad disciplinar, se apoyan en el equipo de asesoría psicológica para estos efectos. Esta organización plantea una alternativa para los programas de acompañamiento de facultades como esta, que integran a su equipo profesionales de ciencias sociales y humanas con formación en procesos de orientación.

Uno de los aspectos que no se están atendiendo desde los programas de acompañamiento estudiantil y que urge ser atendido, se refiere a las necesidades económicas de los estudiantes que con frecuencia

se constituyen en factor de deserción, al tratarse de estudiantes que financian su carrera con su propio trabajo y con dificultad atienden sus necesidades de manutención, como almuerzos, transporte y materiales de estudio.

El porcentaje de estudiantes que conoce el programa de acompañamiento de su facultad es casi del 100 % en los programas de ingenierías y lo perciben como muy necesario en su proceso de formación. En los demás programas, se conoce ampliamente (aunque sigue habiendo estudiantes que indican no conocerlo), y el mecanismo de difusión más poderoso es el voz a voz, más aún que los plegables y los foros.

En el nivel de impacto individual, es importante resaltar que en todos los programas se han ejecutado estudios de caracterización de la población estudiantil utilizando sus resultados para fundamentar el diseño de intervenciones, y existen mecanismos para la detección oportuna de los problemas que aquejan a la comunidad estudiantil, que consisten, básicamente, en la entrevista de ingreso y en el sistema de registro empleado para detectar aspirantes con necesidades específicas. Así, la entrevista de admisión funciona como una oportunidad de recoger información pertinente a procesos de acompañamiento.

Los docentes reportan tempranamente estudiantes con alto ausentismo, bajo rendimiento académico, problemas de aprendizaje o disciplinario, desde donde los programas empiezan una labor de seguimiento y acompañamiento. Se analiza el rendimiento académico cada corte. Es notable el porcentaje de docentes que aprecia perfeccionamiento en los mecanismos para la detección oportuna de las dificultades de los estudiantes y una detección oportuna de estos.

El porcentaje de estudiantes de cada facultad que recibe acompañamiento cada semestre se aprecia entre el 12 y el 30 %. En los programas se detectan asignaturas con alto nivel de mortalidad, se recopila y organiza información permanente sobre el desempeño académico del 100 % de los estudiantes y los casos en riesgo son monitoreados por los consejeros. Se procura mantener comunicación permanente con los docentes.

Dado que las percepciones de los impactos son diferentes en cada programa, se describen a continuación las particularidades en cada uno de ellos, que finalmente permitirán destacar aspectos en común tanto en los niveles individuales como estructurales.

En la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, una amplia mayoría de docentes perciben que el programa está cumpliendo con la atención a las necesidades estudiantiles. Es claro, sin embargo, que puede haber hasta un 30 % de casos en que se declara no saber si esta condición se cumple. Los estudiantes que han sido beneficiarios del programa están mayoritariamente de acuerdo en el impacto positivo de este en el mejoramiento de las competencias académicas en general, lo que no se cumple en el caso de competencias crítica y propositiva ni lectoescritora, que hacen parte de las competencias académicas, máxime en un modelo pedagógico problémico. Los docentes, por el contrario, reconocen el desarrollo de competencias más en aspectos interpersonales que en dimensiones académicas. En efecto, el programa no tiene ninguna estrategia orientada a favorecer el desarrollo de competencias lectoescritoras concretamente.

Se aprecia de alguna manera mejoramiento en hábitos de estudio tanto por parte de docentes como por parte de estudiantes. Estos últimos aprecian la contribución del programa en el desarrollo de hábitos en la práctica de deporte y ejercicio, en la lectura y en una mejor organización del tiempo. También la mayoría de los docentes aprecia que se ha impactado el mejoramiento en el desarrollo de conocimientos específicos en los estudiantes, quienes coinciden al reconocer haber mejorado sus conocimientos, particularmente en biología, quizá porque esta es un área que se ha fortalecido con el trabajo de los monitores.

La mayoría de los logros reconocidos por los estudiantes, derivados del programa, son en el desempeño académico, en primer lugar, en segundo lugar en la dimensión personal, y en tercer lugar en la vida social. Un poco más de la mitad se siente satisfecho con los logros alcanzados. El resto, en proporción similar, no lo saben, o se sienten insatisfechos con estos logros. Ello sugiere la necesidad de unir la satisfacción con el logro a las intervenciones que se diseñen, y orientar a la autogestión de metas y logros desde el programa de acompañamiento en las diferentes dimensiones en que se intervenga.

Todos los docentes, excepto los que no saben cómo responder, consideran que de alguna manera todo ello ha conllevado una disminución del riesgo académico de los estudiantes, lo que se diferencia de manera dramática de la apreciación de los estudiantes, aunque reconocen que

les ha ayudado en su manera de aprender. Se admite en grado significativo el impacto en la toma de decisiones académicas, quizá relacionadas con la orientación frente a cancelaciones o aplazamientos por las que con frecuencia consultan a los consejeros.

En los aspectos relativos a autoconocimiento, autoconfianza y autoestima, los docentes, excepto los que no saben cómo responder (27 %), en su mayoría tienden a observar en los estudiantes mayor consciencia de sus preferencias y aspiraciones, mayor autonomía y sentido de responsabilidad. Llama la atención que una buena proporción de estudiantes tiene dificultades para responder acerca de sus experiencias de desarrollo personal, escogiendo la opción no sé. Quienes responden reconocen mayoritariamente cambios en su autonomía y confianza en sí mismos, así como en el mejor reconocimiento de sus capacidades y dificultades. No es tan franco el efecto en el reconocimiento de quién se es y de lo que se necesita, y la mayoría no considera que su autoestima haya mejorado, a pesar de sus respuestas anteriores.

Los docentes mayoritariamente consideran que en alguna medida se observa un mejoramiento en el autocuidado y la actitud hacia sí mismos de los estudiantes y un incremento, así sea mediano o en alto grado, el interés de los estudiantes hacia el estudio. Estos, por su parte, excepto el 15 o el 20 % que responden no dar cuenta de su experiencia en esta dimensión, reconocen mayoritariamente que se interesan más en estudiar, usan con más frecuencia recursos como la biblioteca o la sala de sistemas, han mejorado su actitud hacia la vida académica y hacia sí mismos. Parece no ser tan franca la experiencia de cambio cuando se trata de actitudes activa y propositiva en trabajos en grupo ni en la perseverancia para la elaboración de tareas y trabajos.

Los altos porcentajes de respuesta con no sé por parte de los docentes sugiere quizá la necesidad de procurar una postura más atenta a las dimensiones personales del estudiante con quien interactuamos en el aula, pues pareciera que con frecuencia la labor docente no llega a incorporar esta apreciación en dimensiones diferentes del rendimiento. El efecto más claro en los estudiantes parece darse en la sensación de arraigo incrementado a la carrera y a la universidad y a la percepción de ser más capaces de resolver los problemas que se le presentan. También se reconoce un mejoramiento en la capacidad para

adaptarse a cambios, lo que parece no suceder de manera marcada en lo referente a la vinculación más fácil a grupos.

Parece haber una percepción mayoritaria tanto entre estudiantes como entre docentes de mejoramiento en la identificación con la profesión y de las oportunidades de desarrollo profesional. Los estudiantes que laboran reconocen cambios positivos en su desempeño laboral como resultado de su participación en el programa de acompañamiento. Sin embargo, queda claro que los docentes no saben nada de la vida laboral de sus egresados, de quienes a partir de la terminación de su carrera parecieran divorciarse de manera franca y tajante. No hay realmente información a la mano para generar percepciones acerca de la experiencia del egresado ni del impacto en ella de los programas de acompañamiento estudiantil.

Finalmente, las cifras del 20 % o del 35 % de estudiantes que no perciben efectos positivos de su participación en el programa de acompañamiento estudiantil plantean la pregunta acerca de cómo se está ofreciendo esta experiencia, de si es pertinente o deficiente, todo lo cual amerita un examen más minucioso de estos procesos.

En el programa de Administración de Empresas, por ejemplo, se evidencia que el programa de acompañamiento ha generado un mejoramiento en el desarrollo de hábitos de estudio y en el desarrollo de conocimientos específicos. Aunque los profesores manifiestan que el programa ha sido de ayuda, los estudiantes no lo reconocen como el protagonista de su mejora en lo relativo a la disminución del riesgo de fracaso académico y aumento de las posibilidades de promoción.

Por parte de los profesores, ellos consideran que los estudiantes han mejorado en cuanto a consciencia de sus preferencias y aspiraciones, pero en cuanto a autonomía y responsabilidad, aunque no los descalifican, lo consideran medianamente logrado. El programa no ha generado impactos en la autoestima, en la consciencia de sí mismo, en el reconocimiento de preferencias ni en la autonomía. Solo parece haber impactado el reconocimiento de capacidades y dificultades. Sin embargo, los profesores perciben cambios positivos en la actitud hacia sí mismos y hacia la vida académica en los estudiantes, lo que confirma una cifra mayoritaria de estudiantes que además han mejorado en su perseverancia en trabajos y tareas.

Los profesores perciben impactos positivos en lo relativo a la adaptación a grupos y a los cambios, así como una mejor integración social, lo que no es corroborado por los estudiantes, quienes, por otra parte, sí declaran mejorar su arraigo a la carrera, su identificación con la profesión y con la universidad, así como su capacidad de resolver problemas. Los profesores en su mayoría desconocen la situación de los egresados en su ámbito laboral.

Un porcentaje significativo de estudiantes de los programas de ingeniería creen que el programa de acompañamiento estudiantil les ha ayudado a mejorar las competencias académicas, lo que responde a la buena preparación de los docentes y al número de horas dedicadas a la atención estudiantil. También reportan mejoramiento en competencias éticas, ciudadanas, interpersonales, lectoescritas, críticas y propositivas. Asimismo, los estudiantes declaran mejorar su organización del tiempo y sus hábitos de estudio, lo que ha redundado en mejoras académicas expresadas en mejores notas y calificaciones finales. Para los estudiantes, el programa francamente disminuye su riesgo académico y es un escenario que posibilita mejorar su rendimiento académico, pues favorece su manera de aprender y a ser más asertivo en la toma de decisiones de índole académico. Estos componentes revelan un marcado impacto en los componentes individuales de los estudiantes que contribuyen a percibirse como más autónomos y confiados en sí mismos, a reconocer mejor sus preferencias y aspiraciones, a ser más conscientes de lo que necesitan, a reconocer mejor sus capacidades y dificultades como resultado de las intervenciones del programa de acompañamiento, el cual ha contribuido a que reconozcan sus debilidades y fortalezas. Para un porcentaje significativo de estudiantes el programa de acompañamiento estudiantil ha mejorado su actitud hacia la vida académica.

La mitad de los estudiantes están de acuerdo con el hecho de que gracias al programa de acompañamiento estudiantil ha mejorado su actitud hacia la vida académica. Uno de los aspectos que más aporta en ese sentido es la importante contribución al uso de la biblioteca y demás recursos que en este sentido tiene la universidad.

Es de destacar que estos estudiantes, como los de las demás facultades, encuentran que uno de los mayores impactos de los programas

de acompañamiento es en la percepción de arraigo a la carrera y a la universidad, mayor identidad con su profesión, fenómeno que tiene que ver con la dinámicas propias de los grupos de estudio, su injerencia en la vida estudiantil y la mejora en su capacidad de adaptarse a los cambios. Este impacto sugiere un efecto importante en el desarrollo de un sentido de pertenencia a la carrera y a la universidad (identidad toma-sina) derivado, quizá, de sentirse objeto de cuidado, reconocido en sus necesidades y potencialidades, centro y razón de ser de las actividades de acompañamiento, que favorece su inserción en la universidad y en los grupos, no solo con una intención académica, sino respondiendo a necesidades psicosociales.

Es importante reconocer que el acompañamiento demanda la construcción de canales de comunicación sólidos entre docentes y estudiantes en niveles diferentes al estrictamente académico. En ese sentido, el mejoramiento de los programas exige sustentarse en las necesidades puntuales de los estudiantes que exceden en mucho la dimensión académica, pues es claro que un estudiante puede ver afectado su rendimiento por factores que inciden en su vida personal, familiar y social, lo que exige ocuparse de la formación docente en aspectos no disciplinares, relacionales, pedagógicos y en habilidades básicas para la orientación. Ejecutar procesos de acompañamiento demanda pensar la organización de las facultades con criterios de interdisciplinariedad, para responder a las necesidades estudiantiles con pertinencia y oportunidad.

En la Facultad de Psicología, en el nivel de impactos individuales, según la percepción de los docentes, se han logrado avances en las competencias de lectoescritura, interpersonales, mejoramiento en los hábitos de estudio, organización del tiempo, desarrollo del conocimiento, disminución del riesgo académico, consciencia de sus preferencias, autonomía, interés en el estudio e identificación con su profesión. Adicionalmente, se logran mejoras en la adaptación a los cambios.

La mayoría de los estudiantes reconocen el programa y se enteran de este a través del voz a voz, seguido de las redes sociales y los foros. Estos estudiantes parecen ser los más críticos acerca de su programa de acompañamiento. En su opinión, los canales para la detección de sus necesidades usadas por el programa resultan insuficientes. Aquellos que lo conocen consideran que les aporta en cuanto a sus necesidades

académicas y de orientación predominantemente, pero no consideran que sea un factor para el mejoramiento de la calidad. No lo asocian al mejoramiento de sus notas, ni a la mejor toma de decisiones académicas. En cuanto al uso de recursos como la biblioteca, no se reconoce una postura activa del programa. Por el contrario, se considera que existe un mayor nivel de perseverancia en la realización de tareas y trabajos, así como en su identificación con la profesión y una mayor vinculación a grupos.

En opinión de los docentes de la Facultad de Filosofía, el número de estudiantes usuarios del programa ha ido en aumento, pero es necesario mejorar sus niveles de difusión. Se reporta el cubrimiento de necesidades académicas, psicológicas, de orientación, hábitos de estudio, competencias de lectoescritura y organización del tiempo, así como en competencias éticas y desarrollo del conocimiento. El mayor impacto según los docentes se concentra en el nivel de conocimientos que ha disminuido el riesgo académico, lo que redundará en mejoras en la calidad del programa. Igualmente, se observa un incremento del interés de los estudiantes hacia su proceso formativo, una mayor autonomía y sentido de responsabilidad, así como una mejor adaptación e integración social.

En opinión de los estudiantes de este programa, se cuenta con un adecuado nivel de cubrimiento de sus necesidades académicas y de integración social a través de la mejora de sus métodos de estudio y la práctica de ejercicio físico. Es importante destacar que los estudiantes conocen y se acercan al programa, especialmente a partir del voz a voz, pero a pesar de reconocer sus aportes, no lo consideran un elemento determinante para mejorar la calidad. Fundamentalmente, no consideran que detecte los problemas que afectan su desempeño académico, ni consideran que los haga más críticos. Demandan del programa mejorar el entrenamiento en el uso de la biblioteca y su contribución en la dimensión personal.

Más allá de lo que permiten valorar las apreciaciones de los actores acerca de lo que se conoce, de lo que se ejecuta y de lo que se requiere, así como de lo que se ha logrado con lo ejecutado, hay cifras que permiten reconocer impactos de los programas de acompañamiento: como ya se describió, los datos aportados por el Spadies evidencian

una clarísima tendencia a la disminución en las cifras de deserción estudiantil en los periodos en estudio, en mucho más de la mitad (17,5 puntos porcentuales de diferencia), entre la deserción observada en 2010-1 (de casi el 26 %) y la observada en 2013-1 (del 8,5 %), con una reducción de aproximadamente el 7 % cada año, lo cual permite afirmar que los programas de acompañamiento están logrando su principal objetivo de favorecer la permanencia de los estudiantes en la universidad y de reducir la deserción.

Los programas no solo están logrando retener a los estudiantes, sino también atenuar la mortalidad académica, disminuyendo sus efectos como amenaza a la permanencia. Como se expresó en su momento, a pesar de presentarse mortalidad (pérdida de materias), esta no necesariamente se traduciría en deserción, pues el estudiante que pierde se considera de atención prioritaria en los programas de acompañamiento, recibe apoyo, repite y permanece.

Es claro, pues, cómo lo que se conoce acerca de los programas se amplía desde la experiencia de quienes han participado en ellos, para informar a sus gestores y administradores no solo de los impactos generados, sino muy especialmente de las demandas de precisiones en los planes, agudeza en las acciones, necesidades de evaluación, fortalecimiento de las estructuras que sostienen los programas y rigurosidad en la atención a los diferentes factores implicados en la satisfacción de las necesidades estudiantiles que subyacen a su rendimiento académico y consecuente permanencia en la universidad.

Juicios acerca del impacto de los programas y recomendaciones

Relaciones entre intenciones, observaciones y normas pertinentes a los programas de acompañamiento, análisis de contingencia

Los marcos normativos de los programas de acompañamiento estudiantil están centrados en referentes nacionales como el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que fundamenta su análisis en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior: docencia, investigación

y proyección social. Desde esta mirada, se plantea una serie de indicadores de cumplimiento que incluyen mecanismos de selección e ingreso, establecimiento de la relación entre estudiantes admitidos versus capacidad institucional, material generado, diversificación de las metodologías, recursos bibliográficos e investigación en desarrollo estudiantil.

En este sentido, los programas de acompañamiento de la Universidad Santo Tomás incorporados en esta investigación exponen sus intenciones de alcance en relación con evaluar los resultados del programa y proponer acciones de mejoramiento de este, así como diseñar sistemas de registro y uso de la información, que, si bien se han desarrollado, requieren ser unificados para todas las facultades e incorporados al sistema de gestión de calidad, de tal manera que puedan alimentar el SAC y convertirse en uno de los insumos más consistentes para la toma de decisiones.

En concordancia, los programas plantean la necesidad de nutrir y sustentar la investigación curricular y con ello los procesos de autoevaluación y autorregulación, en respuesta a este proceso y como elemento visible de su cumplimiento, un porcentaje muy alto de los programas analizados ha logrado el reconocimiento de alta calidad por parte del MinEducación.

En todas las facultades, se realizan procesos de admisión y se respetan los criterios de accesibilidad propuestos por el MinEducación, pero en situaciones de excepcionalidad, como discapacidades cognitivas, sensoriales, deportistas de alto rendimiento, entre otros, todavía no se traza una política institucional de abordaje y en repetidas ocasiones termina en las reuniones de consejeros, quienes no tienen la capacidad resolutoria en cuanto a los trámites que en muchas ocasiones generan.

En las observaciones realizadas por los coordinadores, se encuentra un sincronismo altamente positivo, pues se incrementa el número de horas dedicadas a los estudiantes dentro de los programas de acompañamiento estudiantil, se han logrado documentar las experiencias de admisión y se inician los de investigación en el componente de desarrollo estudiantil.

Con relación a la diversificación de las metodologías, se ha iniciado por capacitar a los docentes, todos ellos profesionales de alta trayectoria y dominio disciplinar, pero no necesariamente con

herramientas pedagógicas fuertes, quienes encuentran en estos espacios una oportunidad para potencializar sus capacidades dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y mejorar sus didácticas en el modelo problémico, para así alcanzar las diversificaciones metodológicas que les permiten obtener un mejor desarrollo por parte del estudiante, a quien, de acuerdo con sus observaciones, le reconocen un mayor número de necesidades. Sin embargo, se destaca un bajo nivel de producción de materiales generados por los docentes, quienes argumentan dificultades en cuanto a los tiempos de dedicación a estas tareas.

La agenda de políticas y estrategias trazada por la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) es el marco normativo para algunos de los programas de acompañamiento estudiantil analizados en esta investigación y vela por fomentar el desarrollo de los estudiantes al permitir su permanencia y asegurar niveles de graduación, oportuna. Esta intención es asumida desde sus mismos objetivos por los programas de desarrollo estudiantil y, por tanto, ha trazado estrategias de intervención como las monitorías, tutorías y cursos nivelatorios para que, con criterios de calidad, el estudiante pueda avanzar en caso de presentar dificultades.

Por otro lado, los programas de desarrollo estudiantil han permitido mejorar las capacidades de lectoescritura, de integración social, bienestar en la vida familiar, orientación vocacional, organización del tiempo y orientación psicológica, así como el desarrollo de sus competencias éticas y optimización de sus condiciones económicas que contribuyen sin duda a favorecer su permanencia en el marco de procesos humanísticos y de calidad.

De acuerdo con lo planteado por el MinEducación en el Plan Sectorial 2002-2006, es necesario ampliar la cobertura y trabajar en procura del mejoramiento de la calidad y de la eficiencia del sector. Así, se genera *Visión Colombia II Centenario: 2019* (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2009), que promueve la disminución de la deserción a través del programa de crédito Acces y el apoyo a la gestión mediante el desarrollo de competencias, orientación vocacional y acompañamiento psicoafectivo que cumplen los programas de acompañamiento de la Universidad Santo Tomás, requiriendo en este último aspecto mejores canales de identificación de necesidades de orden

psicológico por parte de los docentes consejeros que en muchos casos no cuentan con este nivel de formación y necesitan ser capacitados para estar en condiciones de identificar estos aspectos tan definitivos en el desarrollo integral del estudiante.

Se reconoce a todas luces la importancia de los procesos de gestión de los programas en los alcances logrados. En este sentido, el respaldo de los directivos de las facultades, así como la coordinación de las instancias comprometidas en la ejecución del programa son definitivos, pues son el fundamento de todo lo que se construya y ponga en funcionamiento; equipos, planes, recursos y acciones orientadas a generar impactos. De esta manera, el liderazgo de los programas de acompañamiento debe tener una visión no solo pedagógica sino también administrativa.

A pesar del reconocimiento cada vez mayor de los programas de acompañamiento, de su valor y sus aportes, aún no alcanzan la suficiente y necesaria visibilidad en las comunidades académicas, y menos aún fuera de la universidad. Resalta, por tanto, la necesidad de hacer una difusión mucho más agresiva de la oferta de servicios de los programas de acompañamiento, de modo que esta información llegue a todos los resquicios de la comunidad académica, para lo cual debe trascenderse el ancestral mecanismo del voz a voz, que, aunque es efectivo, se potenciaría con el uso de las redes sociales y la comunicación virtual. En ese sentido, los programas deben hacerse visibles en las páginas web de las facultades y activarse como escenarios conversacionales en la plataforma Moodle.

También deben darse a conocer a la comunidad académica los procedimientos y mecanismos con que operan los programas, de modo que quede claro a todos los actores la participación que se espera de ellos y no haya lugar a que la intención de los programas de acompañamiento se desdibuje para terminar siendo percibidos como programas asistencialistas que ponen en riesgo la calidad académica de la formación universitaria.

Igualmente, surge la necesidad de equiparar en los diferentes programas la destinación en tiempo a estas labores, considerando la proporción entre número de estudiantes por cubrir y el número de profesionales responsables de su ejecución. La formación de este equipo

también amerita una preparación particular en procesos de orientación, lo que sería saludable extender a todos los docentes de planta en calidad de primeros respondientes y educadores integrales, y cuidar que quienes los integran reúnan las condiciones personales y profesionales para responder a las demandas específicas que se les plantean.

Las condiciones de planta y recursos físicos requieren como mínimo una oficina que dé identidad y presencia física al programa, reconocible por la comunidad académica, fácilmente accesible, cómoda, con condiciones mínimas de privacidad, equipos y suministros que permitan el acceso y la sistematización de información y el manejo de las comunicaciones.

Resulta fundamental activar mecanismos de evaluación permanente de los programas en los que la información por ellos generada retorne a este en un proceso de retroalimentación sistémica que garantice su pertinencia y permanente mejoramiento. Ello definitivamente solo es posible haciendo de los programas de acompañamiento escenarios de investigación sobre asuntos estudiantiles e impactos educativos.

Uno de los aspectos más poderosos resulta ser la participación de los estudiantes como gestores, operadores y evaluadores de programas. Hasta la fecha básicamente lo han sido desde su rol de monitores académicos o administrativos, figura que podría diversificarse según las necesidades de cada programa, como líderes de grupos de estudio, gestores de cursos de profundización y nivelatorios, investigadores en vida universitaria y desarrollo estudiantil, acompañantes en procesos de adaptación a la vida universitaria, consejeros en decisiones académicas, etc. En este sentido los representantes estudiantiles, oficialmente legitimados por el Estatuto Orgánico para participar en decisiones institucionales, tienen una plataforma en los programas de acompañamiento que los sitúe como gestores de proyectos de desarrollo estudiantil, cuya tarea impacte la vida institucional y sean garantes de calidad en los procesos de aprendizaje y de calidad académica en general.

Al revisar los diferentes programas de acompañamiento, queda la sensación de que tienden a enfocarse en estudiantes en dificultad, lo cual naturalmente resulta del objetivo de disminuir la deserción y mortalidad académicas. Sin embargo, hablar de desarrollo estudiantil implica también reconocer los potenciales de crecimiento individual

y organizacional que hay en los estudiantes sobresalientes por sus méritos académicos, investigativos, deportivos, cívicos, y otras tantas cualidades humanas, al servicio del aprendizaje colectivo, que pueden orientarse justamente a la prevención de la mortalidad académica y la deserción, por reconocer la diversidad de dimensiones humanas que subyacen al rendimiento académico.

No siempre las percepciones de los docentes acerca del impacto de los programas de acompañamiento coinciden con las de los estudiantes. De hecho, difieren mucho las percepciones de docentes que hacen parte de los equipos de acompañamiento de las de aquellos que no están vinculados, así como las de estudiantes beneficiarios de las de quienes no lo han sido.

Ello, naturalmente, se debe a las diferentes experiencias de unos y otros. Sin embargo, un programa sólido tendría que insertarse de tal manera en la comunidad académica que, por constituirse en un órgano de este sistema más complejo, perfectamente articulado con los demás, sea reconocido, nutrido, animado y sostenido por los demás órganos del sistema.

El análisis permite reconocer impactos en las dimensiones académicas por parte de todos los actores, aunque sigue siendo necesario fortalecer el desarrollo de competencias específicas como las lectoescritoras. Se perciben impactos en dimensiones interpersonales e individuales, especialmente en las actitudes hacia sí mismos en relación con la vida académica y en la sensación de arraigo a la universidad e identidad con la carrera. La vinculación de padres de familia se viene evidenciando aunque aún lo es de forma tímida, presencia que es de enorme poder en procesos de acompañamiento y que por tanto debe fortalecerse.

Aunque este estudio se ocupó de los impactos de programas de acompañamiento desde la perspectiva de los actores y las cifras de deserción y mortalidad en los últimos tres años y no de los factores que dan cuenta de estas últimas, debe reconocerse que, mientras no se atiendan cuidadosamente aspectos de orden administrativo que no se regulan desde los programas de acompañamiento, como el número de estudiantes por grupo, los horarios y escenarios, las ayudas y los recursos didácticos, la selección cuidadosa de docentes y su perfeccionamiento

permanente, difícilmente un programa de acompañamiento puede hacerse cargo de las consecuencias de decisiones equivocadas en este aspecto.

Resulta de enorme importancia el descuido que los programas de acompañamiento han hecho de las estrategias financieras de apoyo estudiantil, lo que más allá de voluntades individuales implica el compromiso de las unidades académicas y de la universidad como totalidad, de abrirse a alternativas de apoyo financiero diferentes de las que tradicionalmente se han ofrecido. Varias de ellas se presentan dentro del abanico de posibilidades presentado en la introducción de este proyecto: descuentos en el valor de la matrícula por convenios interinstitucionales o cooperación extranjera, estímulos económicos por participación en actividades curriculares, subsidios de sostenimiento y beca-trabajo, alternativas que bien vale la pena incorporar en los esquemas manejados por los programas de acompañamiento estudiantil.

Impactos del Programa de Desarrollo Integral Estudiantil de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación en 2013

ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES
YOHANNA MONTENEGRO MEJÍA

Introducción

Como parte del proceso de autoevaluación y autorregulación con miras a optar a la acreditación de alta calidad del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación, la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás inició en 2011 un estudio diagnóstico de la situación académica de sus estudiantes, pues no existía información sistematizada al respecto. Se evidenciaron altas cifras en las solicitudes de reintegro (entre 100 y 150 al semestre) y un rezago del 86,5 %. La Secretaría de División estimaba en un 20 % aproximadamente el nivel de deserción atribuible especialmente a mortalidad académica y a dificultades económicas, al lado de la práctica frecuente de cancelar materias sin mediar estrategias remediales a esa fecha no contempladas.

Se advirtieron, entre otras cosas, procedimientos de ingreso apresurados y superficiales que no establecían con rigor la motivación de los estudiantes frente a su carrera, la falta de un perfil de ingreso bien

definido que permitiera identificar condiciones de vulnerabilidad académica, la ausencia de un equipo estable y calificado de docentes que aplicaran criterios claros de selección, ubicación y orientación, al tiempo que se identificaba en los neotomasinos desinformación, creencias erradas, imaginarios y expectativas desajustadas al tipo de actividad y nivel de logro esperado en el proceso formativo. Se advirtieron también falencias de los estudiantes en competencias básicas lectoescriturales, cognitivas, socioafectivas y en autonomía, detectadas por los profesores durante los primeros semestres, así como deficiencias en el manejo de segundo idioma y dificultades para la cotidiana manutención (alimentación, transporte), en la identidad con el programa, la universidad, los compañeros o los docentes, todos ellos aspectos problemáticos por indagar y atender.

Considerando la pertinencia e imperiosa necesidad de implementar programas orientados a favorecer la retención y permanencia de los estudiantes atendiendo a sus necesidades en los aspectos identificados como indicadores de vulnerabilidad, se propone el Programa de Desarrollo Estudiantil que empieza a implementarse en 2012.

Un año y medio después del inicio de su implementación, en el marco del Convenio 626 USTA-Ministerio de Educación Nacional, se efectuó la evaluación del impacto de los programas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Santo Tomás, lo que permitió valorar sus impactos específicos. Esta información contribuyó al reconocimiento de los procesos que generan resultados positivos desde el punto de vista de la permanencia y de los factores asociados a ella como a reorientar las prácticas que no alcanzan sus objetivos, favoreciendo también con ellos la consolidación de un modelo de atención integral al estudiante desde la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (Udies).

Las evaluaciones de impacto sirven para aprender acerca del funcionamiento de los programas y comprobar alternativas que permitan poner a prueba componentes innovadores. También ofrecen respuestas concretas a preguntas específicas sobre políticas que aportan información a las necesidades de la organización objeto, también valiosa para actores de otras organizaciones que pueden tomar decisiones basadas en la evidencia generada por la evaluación. Debe resaltarse que las evaluaciones son un componente más de las operaciones de un programa

y requieren personal, presupuesto, recursos técnicos y financieros adecuados (Gertler, Martínez, Premand, Rawlings y Vermeersch, 2010).

La evaluación de impacto suele obedecer a un modelo de investigación de corte experimental que implica una comparación pretest-postest y que se enriquece con la comparación entre grupos gemelos en un diseño con condiciones de control. Para el presente estudio, sin embargo, se evalúa el impacto de un programa que ha venido ejecutándose a partir de apreciaciones iniciales de la situación que le da origen pero sin mediciones que hagan las veces de líneas de base contrastables con datos posteriores a la intervención. En este sentido, las propuestas de evaluación de programas educativos de corte cualitativo se convierten en la mejor alternativa para las condiciones de este proyecto.

La propuesta de Stake (1975), citado por Stufflebeam y Shinkfield (1987), amplía el concepto de *evaluación* pidiendo un examen de los antecedentes, del proceso, de las normas y de los juicios, además de los resultados. Este modelo, conocido como evaluación respondiente, asume que las intenciones pueden cambiar y pide una comunicación continua entre el evaluador y los actores del programa con el fin de descubrir, de investigar y de solucionar los problemas, haciendo de este un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio.

Método

Con los referentes ya considerados y la metodología del proyecto macro, este estudio desarrolló un enfoque mixto en cuatro fases: una primera documental de alcance descriptivo del documento maestro del programa según categorías analíticas y de los datos de archivo (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior [Spadies] y archivos digitales del Departamento de Registro y Control Académico) sobre cifras de deserción y mortalidad académica durante el periodo de 2010-1 a 2013-1. Una segunda fase de recolección de información entre los actores de los programas mediante encuesta según indicadores de impacto individual y estructural. Una tercera fase de organización de la información según el esquema de Stake (1975) y una última de interpretación. Los informantes fueron

el docente coordinador del programa, 31 docentes y 39 estudiantes vinculados al programa de Cultura Física, Deporte y Recreación, que voluntariamente respondieron a través de un formulario en línea.

Resultados

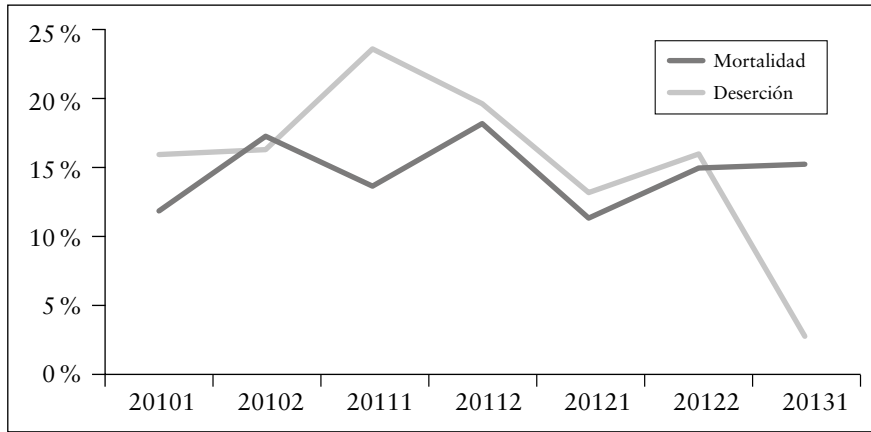
La descripción del programa, además de sus objetivos y mecanismos de operación, resalta como características particulares las estrategias de apoyo al estudiante que se describen en la tabla 30.

Tabla 30. Estrategias de Apoyo al Estudiante de Cultura Física, Deporte y Recreación.

Estrategias financieras	En 2013-2 se logró por iniciativa del decano de División de Ciencias de la Salud ofrecer subsidios alimentarios a estudiantes en extrema necesidad.
Estrategias académicas	Tutorías, consejería académica, monitorías, talleres pedagógicos grupales en técnicas y hábitos de estudio. Se espera dinamizar grupos de estudio con el liderazgo de estudiantes sobresalientes. Se han ofrecido cursos nivelatorios en los periodos intersemestrales de 2012 y 2013 a estudiantes rezagados.
Estrategias psicológicas	Asesoría psicológica individual y orientación familiar. Se prevén escenarios grupales de crecimiento personal no ejecutados y generar estrategias para la atención a estudiantes en conductas de riesgo (consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados, violencia) que solo en una ocasión fue ofrecido por Bienestar Universitario.
Estrategias de gestión universitaria	Programas de movilidad gestionados desde decanatura. Se está ejecutando una investigación que fundamente la construcción de un modelo de programa para estudiantes deportistas de alto rendimiento. No ha habido ampliación de oportunidades de acceso ni articulación a la educación media diferente de lo que gestiona el Departamento de Admisiones y Mercadeo. Se ha ajustado el protocolo de entrevista de admisión basado en cinco categorías, formulando cinco indicadores para cada una, con desempeños cuantificables en una escala de 0 a 20 que permita coherencia entre el desempeño por categoría con el puntaje final de la entrevista. Con los estudiantes de último semestre y con apoyo de Bienestar Universitario se están ejecutando talleres de preparación para la vida laboral.

Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Deserción y mortalidad académica 2010-2013.



Indicador	2010-1	2010-2	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	2013-1
Mortalidad	11,90 %	17,17 %	13,43 %	18,21 %	11,24 %	14,89 %	15,10 %
Deserción	15,98 %	16,35 %	23,57 %	19,60 %	13,01 %	16,01 %	2,50 %

Fuente: elaboración propia.

Impactos en indicadores de deserción y mortalidad

Se evidencia un franco descenso en la deserción durante el último año y una mortalidad del 14,56 % en promedio que parece no estar afectando las cifras de deserción (figura 11).

Impactos estructurales del programa

La información que se describe a continuación emerge de las encuestas aplicadas para recoger apreciaciones de coordinador de programa, docentes y estudiantes acerca de los impactos percibidos.

La Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación reúne a 2013-1 690 estudiantes, entre los cuales semestralmente se vinculan entre 20 y 24 al equipo del programa a través de procesos de monitoría académica y prácticas profesionales, beneficiándose de procesos de capacitación en pedagogía y didáctica, con una cobertura total de entre 60 y 70 estudiantes capacitados en los últimos tres años. El porcentaje de

estudiantes que recibe acompañamiento cada semestre se aprecia entre el 15 y el 20 %.

El programa en un año y medio ha ampliado su nómina de docentes a 110 horas semanales para un equipo de 10 docentes, que vienen capacitándose en manejo de reglamentos y procedimientos para orientar al estudiante en decisiones académicas relacionadas con matrícula, cancelaciones, aplazamientos y retiros, y en experiencias de acompañamiento sobre necesidades particulares. Dispone de información sobre necesidades de acompañamiento detectadas durante la entrevista de admisión. El tiempo que toma dar respuesta a las solicitudes de acompañamiento de los estudiantes es de entre uno y siete días, cuando no es inferior a 24 horas.

Dispone para su acción de una oficina amplia destinada estrictamente a estas actividades, con un computador, dos escritorios, escritorio y mobiliario para reuniones para cada programa. Para atención a estudiantes en condiciones de privacidad, se accede al uso del consultorio de las cámaras de Gesell.

Se dedican entre cuatro a ocho horas al mes a reuniones de planeación y reflexión sobre el programa de acompañamiento y cerca de cuatrocientas horas al mes al acompañamiento a estudiantes, en que el equipo consulta el Sistema Académico (SAC), actualiza datos de sus estudiantes, atiende solicitudes de docentes, estudiantes y padres de familia, hace lectura de los reportes de desempeño por corte y realiza encuentros individuales de consejería.

La aplicación del programa ha generado cambios en la apropiación del conocimiento que los docentes tienen sobre las necesidades de la comunidad estudiantil, sensibilizándose frente a asuntos de la vida del estudiante que afectan su rendimiento académico y están más atentos a observar en esa dirección. Igualmente, los docentes parecen más dispuestos a la autoobservación.

La coordinación entre las instancias de las que depende la ejecución del programa es calificada como buena, y excelente el respaldo de los directivos. También se ha propiciado la generación de proyectos tendentes a mejorar la calidad del acompañamiento. El programa de monitorías tiene en este momento un proceso de formación en dos niveles: aspectos didácticos en un primer nivel y aspectos relacionales

en un segundo nivel. Se han hecho avances en el diseño de un sistema de información que soporte el programa de consejería académica. Asimismo, se avanza en la propuesta de un modelo de adaptación del programa profesional a las condiciones de deportistas de alto rendimiento, respondiendo con ello a la necesidad de una oferta educativa para este sector. Esta propuesta está en fase de investigación.

Se han propuesto clubes de inglés para estudiantes que no pueden tomar tutorías con el Instituto de Idiomas, y un evento de reconocimiento a estudiantes destacados académicamente, en investigación, monitores y deportistas de alto rendimiento.

Desde 2013 se viene ofreciendo a los neotomasinos el curso en Vida Universitaria y Desarrollo Estudiantil que promueve su adaptación y desarrollo de competencias interpersonales, académicas e intrapersonales básicas.

Los dos últimos semestres la entrevista de ingreso y el sistema de registro empleado detectan aspirantes con necesidades específicas. Desde el semestre pasado, en el primer corte, todos los docentes diligencian el formulario denominado reporte de desempeño académico que identifica estudiantes en riesgo sobre los que se prioriza el acompañamiento. Se ha procurado vincular la representación estudiantil a los programas de acompañamiento, pero aún no se logra de manera plena por dificultades en su organización.

Se considera que, aunque la calidad de la planta docente para responder a las necesidades de los estudiantes es aceptable, este es un aspecto por mejorar.

Aún no se han generado materiales para facilitar el aprendizaje de los estudiantes como resultado del programa de acompañamiento, pero sí proyectos de investigación en el área del desarrollo estudiantil o de procesos de acompañamiento que vienen vinculando a los estudiantes investigadores desde sus trabajos de grado y ejercicios de investigación semestral, lo que está nutriendo una línea de investigación emergente en Vida Universitaria y Desarrollo Estudiantil. Se han ejecutado dos estudios de caracterización de la población estudiantil, cuyos resultados se empiezan a utilizar para fundamentar el diseño de intervenciones.

Se cuenta con algunos recursos bibliográficos como documentos extraídos de internet (Colombia Aprende) y materiales resultado

de las indagaciones que se han efectuado en el momento de crear los documentos maestros, así como otros artículos y libros virtuales complementarios.

No existen aún planes o propuestas de diversificación metodológica para el aprendizaje como resultado de la ejecución del programa. Aunque no se han aplicado reformas institucionales resultantes, existe la propuesta de una escuela de maestros para la cual el programa permitió identificar necesidades y temas tanto desde la perspectiva de los docentes como de los estudiantes.

El reconocimiento del programa entre la comunidad estudiantil es calificado como aceptable, pero falta hacer mayor difusión y especialmente claridad acerca de sus alcances y del compromiso de toda la comunidad académica en el logro de sus objetivos. El programa empieza a visibilizarse a nivel institucional a través del libro de este y de la participación en el comité de acompañamiento de la Udies.

Impactos individuales del programa

Los estudiantes que han sido beneficiarios del programa están mayoritariamente de acuerdo en su impacto positivo en el mejoramiento de competencias académicas, a diferencia de los docentes quienes reconocen el desarrollo de competencias más en aspectos interpersonales, pues aprecian que la competencia lectoescritora poco se desarrolla siendo una competencia académica esencial. En efecto, el programa no tiene ninguna estrategia orientada a favorecer el desarrollo de competencias lectoescritoras concretamente. Las competencias crítica y propositiva que hacen parte de las competencias académicas, máxime en un modelo pedagógico problémico, parecen no desarrollarse con suficiencia, lo cual, más que del programa de acompañamiento, es responsabilidad del colectivo de docentes, aunque podría pensarse en estrategias orientadas a estos fines.

Cerca del 60 % de docentes aprecian de alguna manera mejoramiento en hábitos de estudio, con lo que está de acuerdo un 50 % de los estudiantes, aunque aún debería mejorar la organización del tiempo. También la mayoría de los docentes aprecia que se ha impactado el mejoramiento en el desarrollo de conocimientos específicos en

los estudiantes, especialmente conocimientos en biología, quizá porque esta es un área que se ha fortalecido con el trabajo de los monitores. Más de la mitad de los estudiantes aprecia estar mejorando en sus conocimientos con ayuda del programa de acompañamiento.

La mayoría de los logros reconocidos por los estudiantes son en el desempeño académico en primer lugar, en segundo lugar en la dimensión personal a nivel individual y en tercer lugar en la vida social. Un poco más de la mitad se siente satisfecho con los logros alcanzados. El resto, en proporción similar, no lo saben, o se sienten insatisfechos con estos logros. Ello sugiere la necesidad de unir la satisfacción con el logro a las intervenciones que se diseñen, y orientar a la autogestión de metas y logros desde el programa de acompañamiento en las diferentes dimensiones en que se intervenga.

Todos los docentes, excepto los que no saben cómo responder (23 %), consideran que de alguna manera es cierto que como resultado del programa se ha disminuido el riesgo académico de los estudiantes, lo que se diferencia de manera drástica con la apreciación de los estudiantes, quienes solo lo creen en un 30 %. Sin embargo, el 50 % reconocen que les ha ayudado en su manera de aprender. La misma proporción de estudiantes afirma haber mejorado sus notas y llama la atención que entre el 20 y el 30 % de los casos no sepan qué efecto ha tenido en ellos académicamente el programa de acompañamiento, como si estuvieran ajenos a su propia experiencia.

Se reconoce en grado significativo el impacto del programa en la toma de decisiones académicas, quizá relacionadas con las cancelaciones o los aplazamientos por los que con frecuencia consultan a los consejeros.

En los aspectos relativos a autoconocimiento, autoconfianza y autoestima, los docentes, excepto los que no saben cómo responder (27 %), en su mayoría tienden a observar en los estudiantes mayor consciencia de sus preferencias y aspiraciones, mayor autonomía y sentido de responsabilidad.

Llama la atención que entre el 16 y el 40 % de los estudiantes tienen dificultades para responder acerca de sus experiencias de desarrollo personal, escogiendo la opción “no sé”. Quienes responden reconocen mayoritariamente cambios en su autonomía y confianza en sí mismos,

así como en el mejor reconocimiento de sus capacidades y dificultades. No es tan franco el efecto en el reconocimiento de quién se es y de lo que se necesita, y la mayoría no considera que su autoestima haya mejorado, a pesar de sus respuestas anteriores.

Frente a la dimensión relacionada con cambios en la actitud hacia sí mismo y hacia la vida académica como resultado de la experiencia en el programa, los docentes mayoritariamente consideran que en alguna medida se observa un mejoramiento en el autocuidado y en la actitud hacia sí mismos de los estudiantes y un incremento en el interés de los estudiantes en el estudio.

Estos por su parte, excepto el 15 o el 20 % que responden no dar cuenta de su experiencia en esta dimensión, reconocen mayoritariamente que se interesan más en estudiar, usan con más frecuencia recursos como la biblioteca o la sala de sistemas, han mejorado su actitud hacia la vida académica y hacia sí mismos. Parece no ser tan franca la experiencia de cambio tratándose de la actitud activa y propositiva en trabajos en grupo, ni en la perseverancia para la elaboración de tareas y trabajo. A pesar de una tendencia dominante hacia el reconocimiento de cambios positivos, el porcentaje de entre el 25 y el 40 % que señalan no apreciar cambios en este aspecto deja mucho qué pensar acerca de los aspectos que dan cuenta de estas diferencias.

Los altos porcentajes de docentes que respondieron “no sé” sugieren quizá la necesidad de procurar una postura más atenta a las dimensiones personales del estudiante con quien interactuamos en el aula, pues pareciera que con frecuencia la labor docente no llega a incorporar esta apreciación en dimensiones diferentes del rendimiento.

El efecto más claro en los estudiantes parece darse en la sensación de arraigo incrementado a la carrera y a la universidad, y a la percepción de ser más capaz de resolver los problemas que se le presentan. A excepción de quienes no saben, parece haber un reconocimiento mayoritario de mejoramiento en la identificación con la profesión y de las oportunidades de desarrollo profesional entre los estudiantes. Los docentes coinciden en esta percepción. También se reconoce un mejoramiento en la capacidad para adaptarse a cambios, lo que parece no suceder de manera marcada en lo referente a la vinculación más fácil a grupos.

La respuesta mayoritaria de desconocimiento por parte de los docentes señala que efectivamente no sabemos nada de la vida laboral de nuestros egresados. Los estudiantes que laboran reconocen cambios positivos en su desempeño laboral como resultado de su participación en el programa de acompañamiento. A pesar de ello, cifras del 20 o del 35 % de estudiantes que no perciben efectos positivos de su participación en el programa de acompañamiento plantean la pregunta acerca de cómo se está ofreciendo esta experiencia, de si es pertinente o deficiente, todo lo cual amerita un examen más minucioso de estos procesos.

Conclusiones y recomendaciones

Aunque el descenso drástico no puede atribuirse causalmente al Programa de Desarrollo Integral Estudiantil por no haber sido este un estudio experimental, sí puede observarse una relación cualitativa entre su implementación y la retención estudiantil, lo cual puede entenderse desde el comportamiento de los hallazgos en las categorías analizadas.

Este programa ha hecho un franco compromiso con la cualificación de los procesos de admisión en el registro y uso de la información, proceso que, sin embargo, solo puede tener éxito con la articulación a un sistema de información institucional que vincule también al Departamento de Admisiones y Mercadeo. Es claro que un sistema de información tal permite identificar no solo situaciones de vulnerabilidad, sino también situaciones de excepcionalidad, como discapacidades cognitivas, sensoriales, o de deportistas de alto rendimiento, entre otras, para las cuales se requiere con urgencia una política institucional de abordaje que supera en mucho las posibilidades de un equipo regular de docentes.

Es de reconocer el avance en la intención de consolidar equipos de docentes y monitores capacitados en procesos de acompañamiento y el enorme valor que frente a este esfuerzo ha tenido la destinación de horas en las nóminas docentes, lo cual ha permitido, entre otras cosas, procesos de registro y sistematización de información que soporten proyectos de investigación. Por otra parte, aunque se han sensibilizado

frente a las necesidades estudiantiles, sigue siendo necesario fortalecer los procesos de formación de todos los docentes como primeros respondientes y muy particularmente en herramientas pedagógicas y didácticas, de modo que se logre un impacto en el nivel estructural de la organización que resuene en el nivel individual. Esta necesidad aún no satisfecha se revela en el bajo nivel de producción de materiales generados por los docentes.

Se reconoce a todas luces la importancia de los procesos de gestión del programa en los alcances logrados. En este sentido, el respaldo de los directivos de la facultad, así como la coordinación de las instancias comprometidas en la ejecución del programa, son definitivos en la construcción e implementación de estrategias, y en la disponibilidad de equipos y recursos.

A pesar del reconocimiento cada vez mayor del programa de su valor y sus aportes, aún no alcanza la suficiente y necesaria visibilidad. Resalta, por tanto, la necesidad de hacer una difusión mucho más agresiva de la oferta de servicios que trascienda el ancestral mecanismo del voz a voz e incorpore el uso de las redes sociales y la comunicación virtual en la página web de la universidad, activado también como escenario conversacional la plataforma Moodle.

En virtud de la desinformación que se percibe, es necesario hacer difusión también de los procedimientos y mecanismos con que opera el programa, sus servicios y rutas de modo que quede claro a todos los actores la participación que se espera de ellos.

Resulta fundamental mantener vivos los procesos de evaluación permanente del programa y la participación de los estudiantes en los procesos de investigación sobre necesidades estudiantiles e impacto de las estrategias, justamente por encontrar que uno de los aspectos más poderosos resulta ser su vinculación al programa como gestores, operadores y evaluadores de programas, llevando su presencia mucho más allá de su tradicional acción como monitores a la de practicantes e investigadores en la vida universitaria y el desarrollo estudiantil, acompañantes en procesos de adaptación a la vida universitaria, líderes de grupos de estudio y desarrollo, consejeros en decisiones académicas, etc. En este sentido, cabe revisar y movilizar la dinámica de los representantes estudiantiles, actores fundamentales de estos procesos.

También dirigir la atención a los estudiantes sobresalientes puede ser una maravillosa estrategia para jalonar el programa: hablar de desarrollo estudiantil implica reconocer los potenciales de crecimiento individual y organizacional que hay en los estudiantes sobresalientes por sus méritos académicos, investigativos, deportivos, cívicos y otras tantas cualidades humanas al servicio del aprendizaje colectivo, que pueden orientarse justamente a la prevención de la mortalidad académica y la deserción, por reconocer la diversidad de dimensiones humanas que subyacen al rendimiento académico.

Aunque se perciben impactos en dimensiones interpersonales e individuales, especialmente en las actitudes hacia sí mismos en relación con la vida académica y en la sensación de arraigo a la universidad e identidad con la carrera, es absolutamente necesario fortalecer el desarrollo de competencias específicas como las lectoescritoras, necesidad que no se cubre con un nivelatorio de quince días para los neotomasinos. Al respecto, se requeriría una empresa colectiva desde todos los espacios académicos, orientada desde un proceso de formación docente en escritura y lectura académica, o con la inserción de espacios académicos electivos en estas áreas y en pensamiento argumentativo. Sigue siendo necesario pensar en cursos nivelatorios en biología para los neotomasinos, aspecto del cual aún no se ocupa el Departamento de Ciencias Básicas.

Resulta de enorme importancia el descuido de las estrategias financieras de apoyo estudiantil, lo que implica el compromiso de las unidades académicas y de la universidad como totalidad para abrirse a alternativas de apoyo financiero diferentes a las que tradicionalmente se han ofrecido, por lo cual este frente se convierte en el objeto de próximos proyectos del programa.

Evaluación del Programa de Desarrollo Integral Estudiantil de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá en el periodo de 2012 a 2016

DORIS ANDREA RODRÍGUEZ SANABRIA*
ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES

Introducción

El Programa de Desarrollo Integral Estudiantil (PDIE) de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás fue creado en 2012 buscando minimizar el alto porcentaje de deserción estudiantil y la mortalidad académica. Para atender a las necesidades estudiantiles, el PDIE se organizó a través de siete proyectos: *Proyecto de ingreso, orientación y adaptación al medio universitario*, *Proyecto de acompañamiento académico para estudiantes deportistas*, *Proyecto de acompañamiento académico para la graduación oportuna*, *Proyecto de desarrollo personal y familiar para la vida*, *Proyecto de formación ética y construcción de ciudadanía*, *Proyecto*

* Estudiante de décimo semestre del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación, que hizo su práctica profesional en el PDIE y presentó este proyecto como trabajo de grado, asesorado por Asceneth María Sastre Cifuentes.

de orientación e inserción laboral (Universidad Santo Tomás, 2013) y más recientemente el *Proyecto encaminado al desarrollo de alternativas de financiamiento a los estudiantes*.

Un año después de iniciarse la implementación del PDIE, la Universidad Santo Tomás (2013) evaluó su impacto encontrando un descenso de la deserción del 15,98 % en 2010-1 al 2,5 % en 2013-1. También evaluaron los resultados de las diferentes estrategias ejecutadas, concluyendo que dentro de los aspectos estructurales por fortalecer desde el PDIE está la vinculación de la representación estudiantil, la cualificación de la planta docente que atiende las necesidades del estudiante y la diversificación de metodologías de aprendizaje.

También permitió reconocer la percepción positiva del estudiante acerca de impactos significativos en su vida académica y personal. Desde la perspectiva del docente, se evidenció la necesidad de fortalecer principalmente la competencia lectoescritora de los estudiantes, mediante un modelo pedagógico que sincronice las estrategias del PDIE con las acciones de todos los docentes de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. Como una apuesta para el futuro del PDIE, la Universidad Santo Tomás (2013) concluye que tendrían que intensificarse los esfuerzos para impactar a nivel estructural, ya que desde allí se garantizan los efectos positivos a nivel individual (Sastre y Montenegro, 2013b).

Después de haber implementado este proyecto por cinco años, algunas de sus estrategias se han fortalecido, otras posiblemente se han debilitado o ya no suplen las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes que han ingresado a la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. El quinto año de ejecución del PDIE reclama, ante los procesos de calidad y reacreditación, una evaluación de los logros y resultados según las metas propuestas y las necesidades identificadas. Cabe mencionar que el libro en el que se plasma cada uno de estos proyectos que intervienen en la comunidad estudiantil está programado de 2012 a 2015, lo que implica que lo proyectado para este programa cuenta con un importante referente, pero han vencido las metas formuladas en los plazos establecidos para cumplirlas. Por tal motivo, después de culminado el tiempo previsto para su ejecución, este trabajo de investigación está encaminado a evaluar los logros e impactos del PDIE en el periodo de 2012 a 2016.

La evaluación es una posibilidad de mejoramiento continuo de los procesos que responden a las necesidades del estudiante y a las de los docentes como mediadores de procesos académicos, facilitadores en la solución de problemas y orientadores en la toma de decisiones asertivas. Este proyecto de investigación evalúa el resultado y la cobertura de las estrategias implementadas desde cuando en 2013 la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación recibió la acreditación de alta calidad. En esta ocasión, el PDIE tuvo gran incidencia en este proceso y con miras a la próxima reacreditación la evaluación del impacto del PDIE aportará información valiosa para emprender acciones de mejora en las diferentes estrategias que se han implementado.

Esta evaluación contribuirá a fortalecer cada uno de los proyectos implementados o a replantearlos ante las nuevas necesidades de estudiantes y de docentes, y de la estructura misma de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. En consecuencia, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿qué logros ha alcanzado el PDIE en el periodo de 2012 a 2016 con referencia a los objetivos y las metas trazados?

Este proyecto, por consiguiente, se propuso como objetivo general evaluar los logros alcanzados por el PDIE durante el periodo de 2012 a 2016. Como objetivos específicos, se propuso:

1. Proponer unos indicadores de logro e indicadores de impacto de cada subproyecto en coherencia con las metas y los objetivos del PDIE, con los planes de acción anuales, con los lineamientos institucionales y con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) para programas de acompañamiento estudiantil.
2. Confrontar las acciones desarrolladas desde el PDIE con los logros alcanzados anualmente, según los indicadores de logros e impactos para cada subproyecto.
3. Confrontar las percepciones de los actores del PDIE acerca de sus logros e impactos, según los indicadores para cada subproyecto.

Son varios los autores cuya producción ha contribuido al análisis de los factores por considerar en el diseño de modelos para la retención estudiantil universitaria, según las comprensiones alcanzadas en torno al fenómeno de la deserción (Asociación Colombiana de Universidades [Ascun], 2012; Contreras, Monereo y Badia, 2018); Laguna y Melo, 2015; Lopera, 2008; López, 2008; MinEducación, 2013a; Parra, 2014; Sánchez y Márquez, 2012; Torres, 2010). De estos trabajos emergen no solo factores orientadores en el diseño de programas de acompañamiento, sino también indicadores de logros e impactos en la retención y graduación oportuna de los estudiantes.

Un referente fundamental para la ejecución de este proyecto son las recomendaciones del MinEducación (2008) derivadas del diagnóstico hecho en su momento a las instituciones de educación superior (IES), que incluyen facilitar la migración de los estudiantes entre programas, mejorar los mecanismos de regulación en el ingreso de estudiantes que cursan simultáneamente carreras en otras IES, incrementar y mejorar la información que se entrega a los aspirantes sobre los programas ofrecidos, crear programas de ayuda financiera para los estudiantes de estrato bajo y para los que provienen de otras ciudades e impulsar la orientación vocacional/profesional previa.

El MinEducación (2008) a su vez identificó la necesidad de tener un sistema de información veraz y confiable para, con cifras reales, analizar la situación y crear estrategias que atacaran el problema de la deserción estudiantil universitaria. De ahí surgió el Sistema Nacional para la Prevención de la Deserción (Spadies). Junto con este, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex) generó una serie de variables para el análisis de este problema, en las dimensiones personal, académica, socioeconómica e institucional.

El Spadies es un *software* que se enfoca en tres aspectos: a) obtener estadísticas sobre la deserción en las IES, b) identificar los riesgos que llevan a un estudiante a abandonar los estudios y c) realizar un seguimiento y evaluar las estrategias diseñadas para combatir el problema. Este sistema registra al estudiante como desertor del sistema de educación superior atendiendo a ciertas características: habiendo estado matriculado en una IES, no haber realizado un registro en otra

institución durante dos periodos consecutivos o no haberse revinculado con la primera (Berrío, Misas, Santacruz y Villa, 2013).

En este sentido, el MinEducación (2015a) propuso unas líneas de acción para atacar este problema, teniendo en cuenta que los factores académicos y económicos explicaban la mayor tasa de deserción: a) mejorar las competencias de los estudiantes para el ingreso a la educación superior por medio de programas de transición y una mejor articulación entre la educación media y la superior, b) actualizar las prácticas pedagógicas de los docentes, c) brindar apoyo académico y socioafectivo a los estudiantes, d) proporcionar subsidios de sostenimiento y oportunidades de generación de ingreso para los estudiantes de más bajos recursos económicos y e) profundizar en un programa masivo de orientación profesional.

El MinEducación difundió entre los rectores de las IES esta información quienes la institucionalizaron con mecanismos y estrategias, lo cual implicó un proceso arduo que comenzó desde los estudios sobre abandono en 2004, y también condujo al fortalecimiento de las IES hacia 2010 y en 2013 a un mejoramiento de la capacidad institucional con la transferencia de estrategias en un trabajo colaborativo entre el MinEducación, el Spadies, Icetex y cada una de las IES vinculadas a esta nueva política para la retención estudiantil.

Los lineamientos que ofrece el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, s. f.), por su parte, tienen gran importancia al orientar la evaluación de la capacidad real que tienen los programas para dar cuenta del cumplimiento oportuno de sus metas y objetivos. De estos lineamientos derivan tres criterios de evaluación: a) tasas de deserción estudiantil acumulada y por periodos académicos acorde con los reportes efectuados por el Spadies, b) registros periódicos de la caracterización de los estudiantes teniendo en cuenta variables de vulnerabilidad y c) existencia de proyectos que establezcan estrategias pedagógicas y actividades extracurriculares orientadas a optimizar las tasas de retención y de graduación de estudiantes en los tiempos previstos, manteniendo la calidad académica del programa.

Con el fin de precisar puntualmente lo que este proyecto se compromete a evaluar, se presenta a continuación una breve descripción de los proyectos que el PDIE desarrolló durante el periodo en cuestión,

con el objetivo de identificar y responder a las necesidades de orientación, apoyo y acompañamiento al estudiante de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, asegurando para él las condiciones adecuadas para su desarrollo personal, profesional y social en coherencia con las diferentes etapas del ciclo de vida universitario (Universidad Santo Tomás, 2013).

1. *Proyecto de ingreso, orientación y adaptación al medio universitario*, orientado a atender a los estudiantes que ingresan por primera vez al PDIE, de modo que esta es una fase sensible por su alta vulnerabilidad. Se encamina a acompañar al neotomasino facilitando su adaptación al contexto mediante estrategias como el proceso de ingreso, grupo de estudiantes acompañantes y jornada de acogida, curso en vida universitaria y desarrollo estudiantil, red interinstitucional de apoyo al neotomasino (Universidad Santo Tomás, 2013).
2. *Proyecto de acompañamiento para estudiantes deportistas*, orientado a favorecer la permanencia de deportistas en el PDIE, minimizando los obstáculos que suelen presentarse para armonizar su práctica deportiva y académica: se vale de estrategias como el docente consejero, la consejería para matrícula y la vinculación al PDIE que admite la flexibilización en el manejo de los tiempos presenciales.
3. *Proyecto de acompañamiento académico para la graduación oportuna*, se ocupa de identificar oportunamente las dificultades académicas para ofrecer el soporte requerido mediante estrategias que incluyen consejería, tutorías académicas, cursos de refuerzo, talleres pedagógicos y monitorías con sus pares de semestres más avanzados en escenarios extraclases.
4. *Proyecto de desarrollo personal y familiar para la vida*, orientado al acompañamiento al estudiante en las facetas de su vida personal, familiar y social, mediante asesoría psicológica al estudiante y su familia y atención en crisis, escenarios para el

crecimiento personal y fortalecimiento profesional y diagnóstico de necesidades del estudiante en la dimensión afectivo-relacional de su desarrollo.

5. *Proyecto de formación ética y construcción de la ciudadanía*, orientado a fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia y respeto al bien común, articulado con el Comité de Ética.
6. *Proyecto de orientación e inserción laboral*, propuesto para el último ciclo, se orienta al desarrollo de competencias para la vida laboral mediante estrategias para el desarrollo de competencias laborales personales, intelectuales e interpersonales, conferencias de empleadores y egresados, formación para la vida laboral.
7. *Proyecto de apoyo financiero y alimentario*, surge en 2014 y se orienta a estudiantes con dificultades económicas o con crédito educativo. Incluye estrategias como subsidios alimentarios y de transporte, plan padrino y red de empleadores. También procesos de acompañamiento a los beneficiarios.
8. *Proyecto de acompañamiento a estudiantes del programa Ser Pilo Paga*, instaurado en 2016-1 como respuesta al compromiso con la permanencia de estudiantes con becas crédito del Estado como mérito a sus resultados académicos sobresalientes en su educación media.

Método

Con un enfoque mixto, y en dos fases diferenciadas, se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos que permitieran una mayor comprensión del objeto de estudio tanto desde la descripción de sus dimensiones en lenguaje estadístico como desde la profundidad que permite el análisis de experiencias de los actores. Con este fin se construyeron

indicadores de evaluación desde los objetivos específicos y las metas en los planes de acción año a año del PDIE, tal como se describen en la tabla 31. Esta matriz recoge para cada objetivo del PDIE las metas propuestas y el modo como los planes de acción año a año se comprometen con su consecución. Según ello propone, también para cada objetivo, unos indicadores de evaluación por informante, teniendo en cuenta tres tipos: estudiante, docente y responsable de la organización.

Tabla 31. Matriz de indicadores de evaluación por objetivo

Primer objetivo específico		
Identificar y describir las necesidades de apoyo, orientación y acompañamiento de los estudiantes en cada una de las fases de la formación inicial, media y avanzada.		
Metas		
La consolidación del modelo de gestión del programa (actores, procesos, productos, sistemas de información) en 2013		
Disminución de la deserción y la repitencia estudiantil en por lo menos el 30 % en 2013		
Planes de acción año a año		
Favorecer en los estudiantes su proceso de ingreso, orientación y adaptación al medio universitario en 2012.		
Diseño de un modelo de apoyo al estudiante deportista en 2012.		
Orientar al estudiante neotomasino en el trabajo, las políticas y el funcionamiento de la facultad en 2014.		
Información sistematizada derivada de los procesos de admisión, monitorías, orientación, consejerías, tutorías y seguimiento académico que alimentan un proceso de evaluación permanente del programa, y sirven como insumos para el rediseño curricular en 2015.		
Indicadores de evaluación por informante		
Estudiante	Docente	Facultad o estructura
Información suministrada a los aspirantes al PDIE	Apoyo y proceso de admisión al aspirante	Facilitación en la migración de estudiantes de otras universidades

Percepción de los aspirantes en el proceso de ingreso a la universidad	Capacitaciones pedagógicas y de acompañamiento estudiantil	Selección de aspirantes en el proceso de ingreso
Evaluación del desempeño académico de los estudiantes	Monitoreo constante al estudiante aconsejado	Sistemas de información
Capacitaciones a estudiantes monitores	Investigaciones en detección de necesidades estudiantiles	Reportes periódicos de comités e investigaciones en las detección de necesidades estudiantiles
Investigaciones en pro de los estudiantes		
Apoyo a estudiantes deportistas		
Segundo objetivo específico		
Diseñar e implementar las estrategias y acciones que aseguren las condiciones mínimas requeridas para el logro de los objetivos del programa profesional encaminadas al desarrollo del estudiante desde contextos complementarios a los específicos académicos.		
Metas		
Diseñar y ofrecer experiencias favorables al desarrollo personal y familiar del estudiante en 2012.		
Diseñar y ofrecer a los estudiantes experiencias que contribuyan al desarrollo de sus competencias laborales y su inserción en el trabajo en 2012.		
Planes de acción año a año		
Ofrecer al estudiante con necesidades económicas alternativas de financiación para su estudio o manutención en 2014.		
Favorecer el liderazgo, el sentido de identidad y pertenencia para animar formas democráticas de participación de solución de conflictos y desarrollo personal en 2014.		
Indicadores de evaluación por informante		
Estudiante	Docente	Facultad o estructura
Concientización de sí mismos	Apoyo socioafectivo a los estudiantes como primeros respondientes	Gestión de subsidios de sostenimiento y financieros para estudiantes con bajos recursos

Manejo y solución de conflictos interpersonales	Ayuda psicológica y de consejería académica de los docentes	Impulsar la inserción laboral y el desarrollo de competencias laborales de los estudiantes
Capacitaciones en liderazgo y vinculación con la vida laboral	Observaciones y capacitaciones en el manejo de soluciones de conflictos	
Oportunidad de subsidios de manutención para estudiantes con problemas económicos		
Tercer objetivo específico		
Promover y ejecutar estrategias de acompañamiento a los estudiantes en la optimización académica del tiempo fuera de clase, coherentes con la implementación del sistema de créditos académicos.		
Metas		
Aportes al currículo de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de cursos, procedimientos y estrategias de mejoramiento.		
Planes de acción año a año		
Fortalecer las estrategias de acompañamiento académico al estudiante que contribuyan a su graduación oportuna en 2012.		
Ofrecer al estudiante deportista de alto rendimiento condiciones que le permitan armonizar su vida académica con su vida deportiva en 2014.		
Número de docentes y estudiantes capacitados (docentes consejeros, monitores) en 2015.		
Indicadores de evaluación por informante		
Estudiante	Docente	Facultad o estructura
Mejores competencias a estudiantes recién ingresados con programas de transición	Capacitaciones a docentes consejeros	Horas nómina para docentes consejeros, gestores de procesos y articuladores
Curso de apoyo al estudiante	Acompañamiento para la graduación oportuna	Creación de espacios extra a estudiantes distinguidos (deportistas o falencias académicas)
Actitudes hacia espacios extraclase	Disminución en el fracaso académico con orientación académica	
Mejora de toma de decisiones académicas		Gestión de espacios de capacitación permanente docente
Disminución del riesgo al fracaso académico	Tiempo y acciones extraclase	

Cuarto objetivo específico		
Apoyar el logro de sus objetivos al proyecto de nivelación		
Metas		
Disminución de la deserción y la repitencia estudiantil en por lo menos el 30 %		
Planes de acción año a año		
Fortalecer las estrategias de acompañamiento académico al estudiante que contribuyan a su graduación oportuna en 2012.		
Fortalecer las estrategias de acompañamiento académico al estudiante que contribuyan a su graduación oportuna en 2014.		
Número de estudiantes atendidos a través de cada una de las estrategias de cada subproyecto en 2015.		
Comportamiento de las cifras de mortalidad académica y deserción año a año en 2015.		
Indicadores de evaluación por informante		
Estudiante	Docente	Facultad o estructura
Mejora de decisiones académicas	Actualización de las prácticas pedagógicas	Cifras de permanencia año a año
Mejores métodos de aprendizaje	Diversificación de las metodologías de enseñanza	Consolidación de sistemas de información oportuna
Mejor desempeño académico	Motivación al estudiante con procesos pedagógicos innovadores que promuevan la excelencia académica	Cualificación de recurso humano
Actitud y motivación hacia la académica		Personal destinado a seguimiento académico
Quinto objetivo específico		
Evaluar los resultados del programa y proponer acciones para su mejoramiento		
Metas		
La instauración de un proceso de autoevaluación permanente		
La instauración de un sistema de gestión de la calidad		
Planes de acción año a año		
Número de proyectos de desarrollo en curso con sus correspondientes productos de investigación en 2015.		

Número de publicaciones producidas en la Línea en Desarrollo Estudiantil y Vida Universitaria, del Grupo de Investigación Cuerpo, Sujeto y Educación en 2015.		
Número de estudiantes atendidos a través de cada una de las estrategias de cada subproyecto.		
Indicadores de evaluación por informante		
Estudiante	Docente	Facultad o estructura
Investigaciones acerca del acompañamiento estudiantil	Recursos bibliográficos en acompañamiento estudiantil	Uso y capacitación del Spadies
	Fomento de la investigación en acompañamiento estudiantil	Reportes periódicos de información
		Planes de mejoramiento anual
Sexto objetivo específico		
Desarrollar un modelo de formación, perfiles, funciones, y procesos de acompañamiento y registro para los equipos de docentes consejeros, docentes tutores, estudiantes, acompañantes y monitores.		
Metas		
La consolidación del modelo de gestión del programa (actores, procesos, productos, sistemas de información).		
Planes de acción año a año		
Número de docentes y estudiantes capacitados (docentes consejeros, monitores) en 2015		
Indicadores de evaluación por informante		
Estudiante	Docente	Facultad o estructura
Atención oportuna	Perfil docente para acompañamiento estudiantil	Modelo de formación, perfiles y funciones de agentes del programa
Capacitación y percepción de las monitorías académicas	Manual de funciones de docentes consejeros y tutores	Registro de información de monitores y docentes consejeros de acuerdo con el manual de funciones

Percepción de las consejerías académicas	Percepción de la carga laboral de docentes consejeros versus docentes no consejeros	Número de estudiantes y docentes capacitados, monitorías y consejerías
Percepción del apoyo académico		
Percepción del apoyo socioafectivo		
Séptimo objetivo específico		
Nutrir y sustentar la investigación curricular y con ello los procesos de autoevaluación y autorregulación del programa.		
Metas		
La instauración de un proceso de autoevaluación permanente.		
Planes de acción año a año		
Dar a conocer el PDIE a la comunidad académica y visualizar sus productos en 2014.		
Número de proyectos de desarrollo en curso, con sus correspondientes productos de investigación en 2015.		
Número de publicaciones producidas en la Línea Desarrollo Estudiantil y Vida Universitaria, del Grupo de Investigación Cuerpo, Sujeto y Educación en 2015.		
Indicadores de evaluación por informante		
Estudiante	Docente	Facultad o estructura
Número de trabajos de grado bajo la línea de investigación	Número de docentes vinculados a la línea de investigación	Nómina horas docentes destinadas a investigación en acompañamiento estudiantil
Número de ejercicios de investigación	Número de publicaciones realizadas en acompañamiento estudiantil	Recursos bibliográficos e investigaciones en curso
Número de estudiantes vinculados a la línea de investigación	Número de ponencias realizadas en acompañamiento estudiantil	

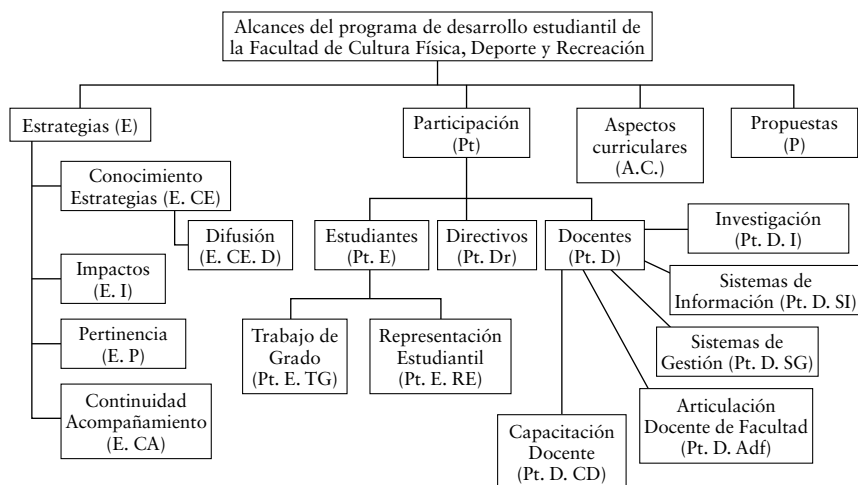
Octavo objetivo específico		
Dinamizar el trabajo en red con otras instancias de la universidad.		
Planes de acción año a año		
Generar y promover la cultura del reconocimiento como herramienta para la efectividad organizacional y pertenencia en 2014.		
Número de instancias institucionales participantes en la red de atención a estudiantes en 2015.		
Indicadores de evaluación por informante		
Estudiante	Docente	Facultad o estructura
Facilitar la migración de los estudiantes entre programas (Departamento de Admisiones y Mercadeo)	Docentes a cargo de gestionar los procesos con otras instancias institucionales	Número de instancias institucionales participantes en la red de atención a estudiantes
Incrementar y mejorar la información que se entrega a los aspirantes sobre los programas ofrecidos (Departamento de Admisiones y Mercadeo)	Relación con otras instancias institucionales	Horas nómina de docentes a cargo de gestión y relación de procesos para el estudiante
Espacios sociales sanos que refuercen la formación integral		Autopercepción institucional

Fuente: elaboración propia.

Para la medición de indicadores se construyó una escala de Likert de 20 ítems en su forma A para estudiantes y de 34 ítems en su forma B para docentes. Sobre la población total de 750 estudiantes con matrícula activa 2016-1 se realizó un muestreo estratificado de 99 sujetos. Por otra parte, se recolectó información del 80 % del total de la población de docentes, es decir, 38 de 49 docentes. No se logró recoger información de directivos o responsables de la organización.

La fase cualitativa se ejecutó mediante la técnica de grupos focales, que permitió reconocer la experiencia subjetiva de los sujetos involucrados, estudiantes y docentes en torno a las categorías analíticas (*a priori* y emergentes) presentadas en la figura 12.

Figura 12. Árbol categorial.



Fuente: elaboración propia.

A continuación se definen las categorías *a priori* y emergentes que orientaron el análisis de contenido generado por los grupos focales:

- I. Estrategias (E): el conjunto de acciones orientadas al objetivo común de acompañar, orientar y apoyar al estudiante, enmarcadas en cada uno de los proyectos del programa.
 - A. Conocimiento de la estrategia (ECE): el grado al cual los miembros de la comunidad académica (estudiantes y docentes) dan cuenta de la estrategia, de su objetivo, de los procedimientos y de las formas de acceso a ella.
 1. Difusión (ECED): son las acciones orientadas a promover el conocimiento de las diferentes estrategias del PDIE ante la comunidad académica.
 2. Continuidad del acompañamiento (ECA): se refiere a la posibilidad de que el acompañamiento permanezca durante el tiempo necesario para el estudiante beneficiado.

3. Impactos (EI): el modo en que la estrategia obra sobre los sujetos beneficiarios y los logros o transformaciones alcanzadas por estos.
- II. Participación (Pt): se refiere al grado en el cual los miembros de la comunidad académica (estudiantes, docentes e instancias administrativas) pueden sentirse incluidos como beneficiarios, evaluadores o generadores de propuestas que benefician a la comunidad académica o generen acciones de mejoramiento.
- A. Estudiantes (PtE): se refiere al modo y grado en que los estudiantes contribuyen al PDIE como beneficiarios, evaluadores y generadores de propuestas.
1. Trabajo de grado (PtETG): es un espacio de participación de los estudiantes en el que desde la investigación contribuyen en la evolución, transformación y generación de acciones de mejoramiento del PDIE.
 2. Representación estudiantil (PtERE): es un espacio de participación de los estudiantes desde la generación de propuestas, evolución y transformación del PDIE, movilizado por los estudiantes mismos.
 3. Directivos (PtDr): se refiere al modo y grado en que la Decanatura de División, la Secretaría de División, la decanatura académica y la coordinación académica están contribuyendo a la gestión, evaluación y generación de propuestas.
 4. Docentes (PtD): se refiere al modo y grado en que docentes que pertenezcan y no al PDIE están contribuyendo a través de sus acciones a la gestión, ejecución, evaluación y generación de propuestas de mejoramiento del PDIE.

- B. Investigación (PtDI): son los docentes que pertenecen al PDIE que tienen horas de investigación y que contribuyen al PDIE con proyectos de investigación para el mejoramiento del acompañamiento a la comunidad estudiantil y del PDIE.
 - 1. Sistemas de información (PtDSI): es un conjunto de procedimientos y procesos orientados al tratamiento de datos e información, a su organización y sistematización, puestos para que los docentes los utilicen en acciones del PDIE.
 - 2. Sistemas de gestión (PtDSG): es un espacio de la estructura del PDIE para la gestión y la mejora continua de las políticas, los procedimientos y los procesos del PDIE que se interrelaciona con otras instancias.
 - 3. Articulación docente (PtDAdf): es un proceso pedagógico y de gestión que involucra acciones conjuntas entre docentes con tareas administrativas diferentes que contribuyen al tránsito y apoyo a estudiantes.
 - 4. Capacitación docente (PtDCD): son todas las acciones que realiza el PDIE con el objetivo de mejoramiento de las pedagogías, proceso de enseñanza-aprendizaje que utilizan los docentes en el desarrollo de sus clases.
- III. Aspectos curriculares (AC): esta categoría se refiere a la relación de las acciones del PDIE y a la operación del programa profesional en lo pertinente a los contenidos de materias, didácticas, horarios, aspectos curriculares y toda la vida académica regulada.
- IV. Propuestas (P): todo lo que los participantes en la investigación aporten para el mejoramiento del PDIE, del impacto y del

cumplimiento de sus objetivos con ideas innovadoras que beneficien a la comunidad académica.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la información relativa a los estudiantes, seguido de la pertinente a los docentes. Los datos recolectados se procesaron mediante procedimientos propios de la estadística descriptiva.

Del 100 % (99) de los estudiantes encuestados, el 79,8 % son hombres y el 20,2 % son mujeres. Su promedio académico general está entre 3,9 y 4,0, lo que responde a la exigencia del programa curricular de tener un promedio superior a 3,8 para ser promovidos al siguiente ciclo de formación.

Del 100 % (39) de los docentes encuestados, el 21 % (8) son miembros del equipo de desarrollo estudiantil. El 71 % (27) tienen contrato de tiempo completo, el 24 % (9) son de medio tiempo y el 5 % (2) de cátedra. El 55 % (21) son hombres y el 45 % (27) son mujeres.

En la tabla 32, se sintetizan en porcentajes las respuestas obtenidas de los estudiantes en las categorías que valoran las percepciones frente a cada aspecto evaluado como M (Malo), R (Regular), B (Bueno), NA (No Aplica: no ha participado, no lo ha requerido, no lo conoce).

En la tabla 33, se sintetizan en porcentajes las respuestas obtenidas de los docentes en las categorías que valoran las percepciones frente a cada aspecto evaluado como M (Malo), R (Regular), B (Bueno), NA (No Aplica: no ha participado, no lo ha requerido, no lo conoce).

Tabla 32. Percepciones de los estudiantes respecto de los logros del PDIE.

Objetivo	Aspecto evaluado	Estudiantes			
		M	R	B	NA
1	Información al ingreso	7 %	24 %	63 %	6 %
	Impacto en adaptación	10 %	22 %	62 %	6 %
	Apoyo, orientación y acompañamiento a primer semestre	10 %	18 %	65 %	17 %
	Información sobre políticas y funcionamiento de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación	15 %	30 %	48 %	7 %
	Información del PDIE	7 %	32 %	53 %	8 %
	Aprendizajes Curso de Vida Universitaria	9 %	25 %	54 %	9 %
2	Asesoría psicológica	7 %	14 %	25 %	53 %
	Orientación a la vida laboral	2 %	5 %	7 %	86 %
	Ayuda de manutención	12 %	9 %	11 %	68 %
3	Espacios extraclase (cursos conversatorios)	6 %	12 %	60 %	24 %
	Aporte que ha tenido el PDIE en el éxito académico	9 %	20 %	57 %	14 %
	Acompañamiento a los estudiantes deportistas	18 %	15 %	30 %	27 %
	Monitorías	4 %	16 %	53 %	17 %
6	Apoyo a consejería académica	9 %	22 %	46 %	23 %
	Apoyo a monitoría	4 %	19 %	42 %	35 %
	Aporte a información a consejería académica	8 %	22 %	42 %	28 %
	Calidad de la formación de monitores	1 %	1 %	13 %	85 %
	Acompañamiento a deportistas	16 %	16 %	17 %	51 %
	Difusión de estrategias y recursos del PDIE	8 %	25 %	50 %	17 %
	Uso de estrategias y recursos del PDIE	4 %	21 %	49 %	26 %
	Procesos de gestión del programa	0 %	5 %	58 %	37 %

Fuente: elaboración propia.

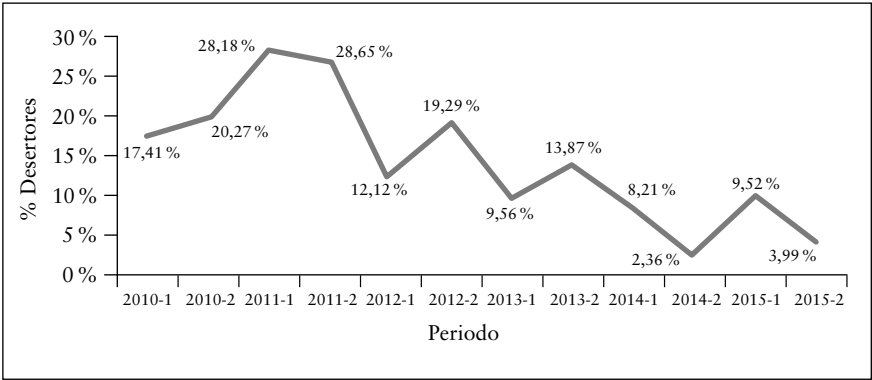
Tabla 33. Percepciones de los docentes respecto de los logros del PDIE

Objetivo	Aspecto evaluado	Docentes			
		M	R	B	No conoce
1	Uso de la información derivada del proceso de admisión	5 %	13 %	42 %	40 %
	Identificación de necesidades de acompañamiento en el proceso de admisión		24 %	35 %	41 %
	Aporte del Curso de Vida Universitaria		8 %	50 %	42 %
	Aporte del proceso de inducción a neotomasinos	3 %	13 %	57 %	27 %
	Aportes de la vinculación de padres neotomasinos	8 %	8 %	39 %	45 %
	Aporte de capacitaciones a docentes a procesos de acompañamiento	8 %	24 %	48 %	20 %
	Modelo de gestión del PDIE	%	5 %	58 %	37 %
	Sistemas de información del PDIE	3 %	8 %	45 %	44 %
2	Modelo de acompañamiento al estudiante deportista	3 %	11 %	63 %	23 %
	Alternativas de financiamiento estudiantil		8 %	68 %	24 %
	Orientación a la vida laboral	3 %	16 %	34 %	47 %
	Sistema de inventivos y reconocimiento a estudiantes		11 %	58 %	31 %
	Escenarios para la convivencia y el manejo de conflictos	3 %	11 %	55 %	31 %
3	Aporte de monitorías		13 %	69 %	18 %
	Aporte de consejerías académicas		13 %	63 %	24 %
	Aporte de la investigación		5 %	50 %	45 %
	Apoyo de docentes como primeros respondientes	3 %	8 %	60 %	29 %
	Contribución de la asesoría psicológica		5 %	65 %	30 %

Objetivo	Aspecto evaluado	Docentes			
		M	R	B	No conoce
4	Aporte del PDIE a la disminución de la reprobación		13 %	57 %	30 %
	Aporte del PDIE a la disminución de la deserción		11 %	66 %	23 %
	Contribución de la consejería al éxito académico		16 %	61 %	23 %
	Contribución de capacitaciones en acompañamiento a la cualificación docente	8 %	11 %	50 %	31 %
	Transformación de procesos pedagógicos derivados del PDIE	3 %	3 %	52 %	42 %
5	Contribución del PDIE a procesos de autoevaluación y mejoramiento permanente		3 %	63 %	34 %
	Contribución del PDIE a ajustes curriculares		5 %	52 %	43 %
	Aporte de la investigación en desarrollo estudiantil a la visibilización de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación		11 %	57 %	32 %
6	Difusión de la información en torno a docentes consejeros	11 %	11 %	61 %	17 %
	Proporción responsabilidades y horas nómina para docentes consejeros	11 %	8 %	14 %	67 %
	Difusión de las acciones del PDIE	13 %	13 %	50 %	24 %
7	Relación entre el PDIE y otras instancias institucionales	11 %	5 %	44 %	40 %
	Relación docentes-equipo desarrollo estudiantil	3 %	13 %	61 %	23 %
	Reconocimiento del PDIE a nivel institucional	3 %	11 %	56 %	30 %

Fuente: elaboración propia.

Figura 13. Tasa de deserción estudiantil por periodo académico.

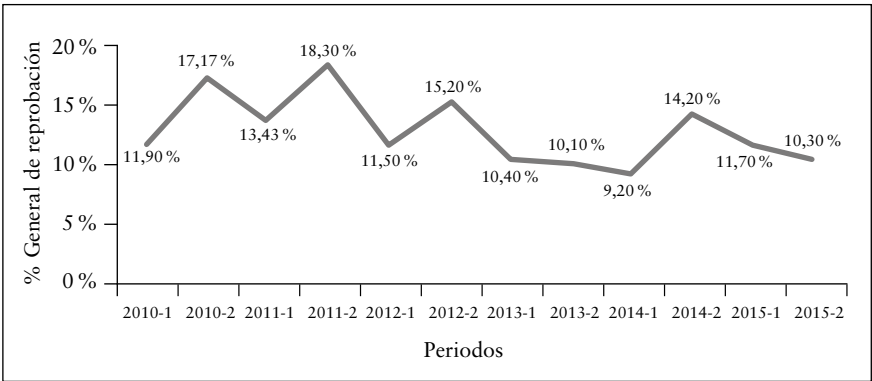


Fuente: elaboración propia.

Respecto de los objetivos 4 y 5 del PDIE, la figura 13 permite visualizar la tasa de deserción que ha tenido la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación desde 2010-1. Se evidencia un descenso considerable, que coincide con la iniciación del PDIE en 2012-1, tendencia que se ha mantenido durante su ejecución.

Los porcentajes de reprobación, por otra parte, señalan también una tendencia decreciente, aunque menos pronunciada, como lo muestra la figura 14.

Figura 14. Porcentajes de reprobación por periodo académico.



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados de los grupos focales aplicados tanto a estudiantes como a docentes, previo consentimiento informado en el que autorizaron la grabación de voz y la aclaración de que se conservarían en reserva sus identidades.

A los textos transcritos se aplicó un análisis de contenido de tipo categorial que, luego de definir la oración o idea completa como unidad de análisis, se codificaron los textos generados en las conversaciones utilizando los códigos para cada categoría derivados del árbol y libro categorial. Esta información codificada se vació en matrices descriptivas que después permitieron reducir los datos en matrices relacionales. Este procedimiento permitió llegar a los siguientes hallazgos:

En cuanto al conocimiento e impacto de las estrategias, los estudiantes identifican el PDIE como un mecanismo que brinda herramientas para atender a sus necesidades a través de estrategias como la de subsidio de manutención, consejería académica, monitoría y estrategias de ayuda personal, pero no conocen su funcionamiento y la totalidad de las estrategias. Es importante resaltar que identifican al PDIE como un aliado para superar los retos que pueden presentarse a lo largo de la carrera, aunque no conozcan todas las estrategias. Perciben, sin embargo, que su desconocimiento del funcionamiento de las estrategias responde al diseño inadecuado de las formas de comunicación y difusión de la información.

La percepción general de las estrategias es buena, aunque encuentran que no tienen continuidad, o son estrategias que se emplearon durante un tiempo determinado, como la representación estudiantil, pero que no siguieron vigentes. Cuando encuentran continuidad en la estrategia, los estudiantes acuden a ella de una manera significativa. Y, por último, aunque la estrategia esté bien diseñada, la información que circula sobre esta debe ser constante para la comunidad académica.

Estas acciones han trascendido en la vida de los estudiantes despertando interés, fortaleciendo sus habilidades académicas y reafirmando su decisión profesional principalmente, como lo muestran testimonios como los siguientes:

“Digamos en mi caso, he sido en segundo semestre monitora; me gusta enseñar... Las monitorías me han permitido... adquirir destrezas para enseñar correctamente”.

“El Curso de Vida Universitaria, digamos muchas veces uno no sabe cómo comunicarse con los demás compañeros o hablar con ellos, digamos eso ayuda para que se pierda como esa especie de timidez”.

“A los compañeros de primer semestre les ayuda asistir a esas actividades planteadas, pero a veces no las consideran importantes. Después cuando uno adquiere una madurez académica, uno se da cuenta de que ese curso verdaderamente sirve”.

“Desarrollo estudiantil logró como despertar más esa pasión hacia la carrera”.

Con referencia a la pertinencia y continuidad en el acompañamiento, los estudiantes señalan que algunas estrategias no corresponden a cada uno de los ciclos de la carrera y otras que lo son pierden la continuidad, por lo que deben ajustarse a las necesidades del momento académico, personal o social para que se mantengan disponibles durante el tiempo necesario.

“El consejero académico muestra interés cuando uno realmente está mal y no debería de ser así pues debería mostrar interés durante todo el semestre”.

“Va se presenta a veces, no siempre, da el correo y ya, listo; si algo pasa me avisan, y la verdad no se vuelve a saber de consejero académico”.

La continuidad de esta estrategia implica un contacto directo y permanente con los estudiantes, independientemente de que su rendimiento sea o no bueno, mientras que la participación estudiantil parece darse más fácilmente si esta se convoca en torno a intereses de los estudiantes y a través de la representación estudiantil: “Los estudiantes muchas veces no nos preocupamos y no nos acercamos... también es falta de interés de los estudiantes hacia el programa como tal”.

Los estudiantes declaran que podrían ser más activos si se encontrara un espacio de interés donde la representación estudiantil sea la voz para atender estas necesidades y emplee un medio de comunicación

efectivo. Asimismo, reconocen el valor de la relación docente-estudiante en el direccionamiento que hacen los docentes al uso de las estrategias de acompañamiento que el PDIE ofrece:

“Algunos profesores que le dicen a uno esto o eso, o le dicen: No, yo no tengo la capacidad para eso, busque a tal persona que él le aconseja, él le ayuda”.

“Si uno acudió a ese profesor en un semestre pasado cuando estaba viendo la materia, es probable que uno vaya y lo busque más adelante, entonces ya tiene como esa confianza establecida”.

Frente a asuntos curriculares como la orientación al segundo idioma, cambio de *pensum*, presentación de modulares, comunicación en los cambios curriculares y movilización o intercambios internacionales, los estudiantes sienten que la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (Udies) debería asumir un papel central como instancia de acompañamiento:

“La parte del idioma eso sí nos está acabando por completo porque la mayoría no tiene el idioma, entonces digamos la verdad: uno como estudiante no entiende la magnitud de lo que está pasando, sino que se da cuenta cuando tiene las notas encima”.

“Con el asunto de segundo idioma debería tratarse como con las electivas, poder decir bueno yo quiero portugués, yo quiero inglés, quiero francés, italiano”.

Se observa que frente al cambio de *pensum*, el PDIE tendría que hacer de puente de comunicación en ambas direcciones: estudiantes-comité curricular. Lo mismo aplica a la necesidad de lograr el requisito del segundo idioma.

Las propuestas de los estudiantes ante el mejoramiento del PDIE giran en torno a generar mayor publicidad y difusión de las actividades y a generar puentes de comunicación efectivos entre cada uno de los participantes involucrados. También proponen realizar actividades que sean llamativas e innovadoras para los estudiantes a través de la representación estudiantil: “La representación daría mucha facilidad

para el acercamiento de los estudiantes, la verdadera representación es una voz, con criterio”.

Además proponen crear alternativas para el segundo idioma en que los docentes sean puente de comunicación para informar y motivar a los estudiantes al cumplimiento del requisito del segundo idioma. Para asegurar la continuidad en el acompañamiento, proponen hacer una evaluación semestral de las estrategias y tomar acciones de mejora respecto de este.

El grupo focal realizado con docentes dejó ver que en sus cinco años de ejecución el PDIE ha alcanzado un importante reconocimiento y apoyo por parte de la comunidad académica:

“Los estudiantes buscan activamente a su consejero académico, cuando antes no reconocían esta figura y tenían de ella una percepción equívoca. Ya reconocen que en la Facultad hay atención psicológica y es por el voz a voz, ya que esto no se publicita.

“Sí, este programa es pionero y contribuyó a la organización inicial de la Udies”.

“En este modelo, todo funciona por proyectos, donde la información que surge al ejecutar las acciones nos muestra lo que se planteará en un futuro. Es la experiencia la que nos permite plantear lo que tiene que mejorarse a futuro”.

Aunque los espacios de difusión han sido difíciles, la misma evolución del PDIE ha llevado a que la consejería, una de las estrategias más fuertes, se conozca en la comunidad académica: “Hoy en día, todavía sigue siendo difícil encontrar espacios colectivos de difusión, especialmente con los profes nuevos”.

Frente a la influencia del consejero y el Curso de Vida Universitaria, se encontró:

“Tanto los estudiantes que tengan un bajo desempeño como los que van bien encuentran recursos, no solo apoyo en los docentes consejeros... El Curso de Vida Universitaria se convierte también en una estrategia más de apoyo a los estudiantes que los deriva a otras estrategias posibles y desde el principio de la carrera los familiariza con el programa”.

Estas dos estrategias son las más reconocidas, ya que todos los estudiantes tienen contacto con ellas.

Con referencia al acompañamiento a estudiantes deportistas, se encuentra:

En un principio, eran muy pocos los deportistas que conocían el programa y seguía siendo muy informal todo el proceso; ya se habían trazado unos lineamientos y se habían aprobado por el Consejo Académico, pero igual muchos estudiantes todavía no conocían de qué se trataba y sobre todo el cuerpo docente desconocía muchos factores. Hoy en día, todavía sigue pasando lo mismo, especialmente con los profes nuevos.

Respecto de la movilidad y proyección profesional afirman: “Tal vez porque ya van a salir, casi siempre me preguntan por las prácticas profesionales, la movilización internacional y la vida laboral”. Este interés, sin embargo, no solo se percibe en los estudiantes de semestres superiores, sino que también se abre el espacio para que los estudiantes de primer semestre conozcan estas posibilidades. Acerca del aprovechamiento de los recursos humanos: “Los estudiantes sobresalientes generalmente son monitores, pero creo que nos quedamos cortos en el aprovechamiento de estos recursos”.

Debería, en consecuencia, considerarse la posibilidad de vincular a los estudiantes al PDIE con figuras diferentes de la del monitor académico, como líder de grupos de estudio, clubes sociales o proyectos de convivencia.

Según percepción de los docentes, la participación en el PDIE es buena en tanto se involucran estudiantes, docentes y directivos. La participación estudiantil es uno de los aspectos más relevantes en este triángulo, ya que el PDIE está creado en función de ellos.

“Siento que ya hay mayor compromiso por parte de los estudiantes, a nivel individual”.

“Cuando ellos ya se dan cuenta de que realmente tienen una necesidad, saben que el equipo de desarrollo estudiantil les puede ayudar, o sea, que sí hay algo realmente importante que los estudiantes identifican en su consejero”.

Uno de los procesos de participación estudiantil tangible son los trabajos de investigación desde donde, a través de la vinculación de sus ejercicios de investigación y trabajos de grado a la línea de investigación, aportan a la comprensión de asuntos particulares de la vida estudiantil y a la propuesta de acciones de mejoramiento del programa:

Yo siempre he querido que los estudiantes participen del equipo; tratamos de hacerlo con representación estudiantil en una época en que se movió fuertemente... Yo siento que hay un potencial en los estudiantes que no hemos sabido aprovechar.

Con referencia a la participación docente:

Lo que sí definitivamente necesita el programa es un espíritu más investigador... para sistematizar, organizar, reportar oportunamente, recoger y entregar un producto juicioso... Nosotros tenemos horas de investigación y tenemos la información... Lo que nos falta es gente que se siente a sistematizarla y a darle sentido, porque tenemos información sobre monitorías, sobre el Curso de Vida Universitaria de primer semestre, sobre el proceso de ingreso... Realmente información hay un montón, pero ¿quién se sienta juiciosamente a organizar esa información?

Frente a la articulación con otras instancias o trabajo en red con otros docentes no existe, y podría ser una oportunidad.

“Creo que es una oportunidad ver otras opciones del programa con aliados”.

“Me parece importante pensar en red porque desde Proyección Social hay una estrategia que es de desarrollo comunitario, y allí están las prácticas”.

“Bueno, en realidad, yo siento que lamentablemente estamos muy desarticulados, muy independientes de Bienestar Universitario, y de Admisiones totalmente”.

“Al respecto, yo me atrevo a decir que lo que el programa recoge tendría que mover la cualificación docente en términos pedagógicos, porque muchos de los problemas de bajo rendimiento tienen

que ver con la capacidad del docente en tener la didáctica apropiada y yo tengo la sensación de que no hemos logrado impactar en ese sentido”.

En relación con aspectos curriculares:

Los resultados de la evaluación cualitativa a docentes desde mi percepción se quedan en un archivo para que el día de evaluación docente te den tu retroalimentación. Al parecer, el Comité Curricular no se ha apropiado de esa tarea, y es que es necesario acompañar a los docentes, pues eso no le corresponde al programa: el programa genera la información, pero es Comité Curricular el que tiene que definir cómo hacer el acompañamiento a los docentes desde el punto de vista de la didáctica.

Los docentes presentan la posibilidad de trabajar en equipo:

Un acompañamiento algo así como un docente padrino que esté pendiente de cómo está, de lo que necesitan los nuevos docentes durante un semestre o un año entero. Yo sí creo que en el tema de los docentes hay que abordarlo con firmeza.

Esta actividad sería una innovación dentro de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, ya que dentro de todos los procesos que maneja la orientación que se le pueda brindar a un docente recién ingresado contribuiría a que sus acciones se alineen con los objetivos del PDIE.

Las propuestas son todas aquellas ideas que conlleven acciones de mejoramiento del PDIE. En el caso de los docentes, ellos las exponen de la siguiente manera:

“Estos estudiantes que han tenido reconocimiento deberían mostrar ante la comunidad por qué han sido exitosos en su proceso”.

“Utilizar este tipo de chicos que son muy buenos para que jalen a los demás”.

Son apreciaciones que resaltan la oportunidad de realizar una alianza estratégica con los estudiantes y pueden emplearse para el diseño de

actividades innovadoras en las que los estudiantes expresen sus ideas e iniciativas contribuyendo a la comunidad académica y como consecuencia se aprovechen todos los recursos que emplea el PDIE.

Los semilleros de investigación y los estudiantes beneficiarios de subsidios también pueden integrar el talento humano que moviliza el PDIE en la comunidad estudiantil:

Tú vas a tener un estudiante del semillero para sistematizar todo lo que tenga que ver con ese proceso y tú con el tuyo... que cada uno de nosotros tenga un proyecto a su cargo asuma un proyecto como una posibilidad de investigación, así, con la participación de uno, dos o tres estudiantes y con el compromiso con cada uno de nosotros con ese trabajo de investigación o trabajo de grado.

Esta apreciación presenta nuevamente la alianza estratégica con los estudiantes, en la que su principal foco es en proyectos de investigación, lo que conllevaría el fortalecimiento del PDIE y su evolución.

Discusión

El MinEducación propone unas acciones favorables para la permanencia estudiantil que las universidades a nivel nacional deben asumir en función de la responsabilidad social que les corresponde, para que el estudiante no solo permanezca, sino que pueda desarrollarse integralmente y de modo paralelo al logro de sus objetivos académicos. Por tal motivo, incentiva a las IES a ejecutar acciones encaminadas a la atención a estudiantes desde cuatro focos generales: el académico, el social, el personal y el institucional, según algunos lineamientos para la creación de programas de acompañamiento. Como se expuso en el marco conceptual, las universidades a nivel nacional han tomado acciones para cumplir con este objetivo desde los diferentes focos de atención detectados desde su experiencia.

La Universidad Santo Tomás, no ajena a esta iniciativa, ha venido incursionando en ciertas acciones de apoyo al estudiante. La Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación en particular, junto con las facultades de Psicología e Ingeniería, fue pionera en la creación de programas de acompañamiento.

El PDIE en 2012 se instauró desde el sustento proveído por la investigación de docentes de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. Así, formuló sus estrategias y proyectos, y ha venido realizando acciones de mejoramiento, dentro de las cuales este proyecto identifica los logros que ha tenido desde la perspectiva de sus estudiantes y docentes, según los indicadores que expone el MinEducación y los enfoques teóricos y modelos considerados en el marco conceptual.

La percepción general de los estudiantes acerca del PDIE es positiva, ya que identifican a los docentes consejeros y monitores como una valiosa ayuda académica. Sin embargo, se acompaña de la sensación de que estos se presentan solo en las circunstancias académicas de riesgo y se pierde ese acompañamiento constante en otras situaciones de no riesgo académico. En el caso de los monitores académicos, los estudiantes reconocen que han contribuido de una manera significativa a su desarrollo académico y profesional, y que lastimosamente no todos los estudiantes utilizan ese recurso para superar sus dificultades. Proponen que existan espacios de comunicación amplios y permanentes para las dos partes y así sientan la continuidad y permanencia del acompañamiento.

La percepción de los docentes es que la estrategia de consejería académica es muy buena, pero el desconocimiento de sus mecanismos de acción parece obstaculizar una derivación permanente. Los docentes reconocen que ha existido una evolución durante el transcurso del programa. Los docentes consejeros se sienten identificados por los estudiantes quienes acuden a ellos constantemente. Proponen alianzas con los estudiantes en escenarios alternos a la vida académica.

El modelo de ayuda encaminado a brindar apoyo económico y psicológico a los estudiantes, el modelo de los atributos personales desde la autoestima, la motivación y las expectativas de los estudiantes y el modelo de apoyo a la familia para el éxito académico cobra presencia en el PDIE desde varios de sus objetivos. Entre ellos está la implementación de estrategias que aseguren las condiciones mínimas de los estudiantes en escenarios extraclase y la identificación de necesidades del estudiante para el acompañamiento en cada una de las fases de formación inicial, media y avanzada. Para esto las diferentes estrategias como ayuda psicológica, subsidios de manutención, conversatorios,

talleres, el Curso de Vida Universitaria y el acercamiento con los padres de estudiantes neotomasinos están tendiendo resultados reconocibles.

La percepción de los estudiantes respecto de estas estrategias y que han interactuado con ellas es que son muy buenas algunas y otras son buenas, pero nuevamente es alto el porcentaje de desconocimiento al respecto. Igualmente, se aprecia que estos recursos no se han aprovechado en su máxima expresión y encontramos que serían mecanismos de acompañamiento permanente y pertinente en las diferentes fases de la vida universitaria. En el caso del acompañamiento psicológico y los subsidios de manutención, los conversatorios y talleres son espacios que los estudiantes desconocen casi en su totalidad.

El Curso de Vida Universitaria, junto con el acercamiento a padres de familia de neotomasinos, son espacios con grado de obligatoriedad para los estudiantes, pero ocurre que los estudiantes que entran en la universidad y tienen resistencias iniciales frente a este espacio, en el transcurso de la carrera y con su desarrollo académico, cambian de percepción y solicitan tenerlo en semestres avanzados. El acercamiento a padres se encaja en el modelo de apoyo a la familia que se identifica como un vínculo más fuerte que contribuye al éxito académico del estudiante.

La percepción de los docentes es muy similar a la de los estudiantes en tanto ambos conocen que existen las estrategias pero su funcionalidad es cuestionable. Los docentes que pertenecen al equipo de desarrollo estudiantil reconocen que este ha venido evolucionando en el transcurso del tiempo, que la demanda de sus estrategias es grande y que han sido atendidas en su totalidad. Sin embargo, la cantidad de tareas que los docentes tienen a su cargo se constituye en una gran dificultad que no permite ejecutar la tarea de difundir, crear y acompañar actividades extracurriculares que motiven a los estudiantes a participar y trabajar en equipo mediante mecanismos como la representación estudiantil, estudiantes semilleros y monitores, de modo que el PDIE trascienda a nuevos espacios institucionales.

La teoría de la identidad y la persistencia en el ámbito psicosocial explica que en el éxito académico lo que tiene relevancia es la identidad que tenga el estudiante, la interacción y motivación para cumplir su meta mediante un proceso que conlleve un desarrollo social

adecuado y se despierte el interés por el conocimiento que en consecuencia se refleje en el éxito académico y personal de cada individuo. Tanto los docentes como los estudiantes dan cuenta de la importancia de la participación del estudiante en el PDIE, no solo como beneficiarios, sino también como mediadores de procesos de acompañamiento y desarrollo estudiantil.

Con los resultados arriba presentados, queda claro que la participación de los estudiantes en la innovación, formulación y aplicación de propuestas que lleven a un mejoramiento del PDIE tendría que situarse en ámbitos de su interés. Espacios como la representación estudiantil y los lazos de confianza establecidos naturalmente con los docentes pueden jalonar sus contribuciones con sus metas académicas y personales, procurando medios de comunicación más efectivos dentro de la comunidad académica.

Los docentes consideran que debe procurarse el empoderamiento estudiantil en la formulación de iniciativas, lo que conllevaría que el PDIE se nutra con sus aportes desde espacios investigativos, de crecimiento personal y profesional, teniendo a los estudiantes como voces de sí mismos. Esto conllevaría que el estudiante obtenga identidad propia y encuentre metas personales y académicas que sirvan de motivación y lo lleven al éxito académico, y en el caso particular del PDIE, a cumplir exitosamente las metas que tiene, vinculándose activamente en la propuesta y en el desarrollo de estrategias.

La participación de los docentes desde diferentes procesos internos del PDIE aporta a la construcción de lineamientos institucionales. Los docentes reconocen acciones que se están realizando en las diferentes universidades a nivel nacional con miras a la retención estudiantil, y que para este caso se concretan en los sistemas de gestión y de información, evaluaciones periódicas, capacitación docente y en la difusión como indicadores de impacto del PDIE. Los docentes perciben que todos estos procesos existen y que algunos han tenido mayor impacto que otros. Por ejemplo, el PDIE ha identificado por medio de la investigación que las evaluaciones periódicas, la capacitación docente y la correcta utilización de sistemas de información permiten proponer espacios de mejoramiento continuo tanto dentro del PDIE como dentro de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación

en aspectos curriculares, lo que con miras a una reacreditación de alta calidad tendrá impactos de gran envergadura.

Un punto neurálgico que emergió de los datos cualitativos recolectados son aspectos curriculares en los que se evidencia la falta de comunicación oportuna con los estudiantes respecto de los cambios curriculares, lo que ha traído consecuencias en la atención a tres aspectos: el segundo idioma, la presentación de exámenes modulares y el intercambio internacional. Surgen de ello propuestas de cualificación en idiomas en algunos espacios académicos de acuerdo con las alternativas de movilidad con que cuenta la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación (francés, inglés, portugués), y de presentación de los exámenes modulares en un proceso de información permanente de los procesos pertinentes. Los docentes recomiendan reconsiderar la distribución horaria de sus tareas, apoyarse de la investigación para tomar acciones de mejoramiento y, por último, considerar el acompañamiento y la evaluación docente en aspectos que impacten la cualificación de procesos pedagógicos y didácticos.

Puede concluirse que el PDIE en el transcurrir de los cinco años de ejecución de sus estrategias y planes de acción ha contribuido a alcanzar las metas relativas a su modelo de gestión, a sus actores y funciones, aspectos que sobresalen y han obtenido reconocimiento tanto institucional como de los estudiantes y docentes de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación.

El PDIE ha mostrado resultados en el proceso de permanencia estudiantil bajando las tasas de deserción y mortalidad académica, con estrategias que permiten atender oportunamente a los factores personales, sociales, institucionales y académicos que solían terminar afectando a los estudiantes.

Se han identificado las necesidades de los estudiantes y se han diseñado espacios extraclase, académicos y de desarrollo personal, que han permitido que los estudiantes que lo han solicitado accedan a estos recursos y sientan ese apoyo, orientación y acompañamiento para encaminarse al cumplimiento de sus metas personales y a su éxito académico.

El espacio que tiene el PDIE con su línea de investigación en Vida Universitaria y Desarrollo Estudiantil es una herramienta para la

transformación de la comunidad académica, pero es necesario cualificar los sistemas de información, convocando recursos humanos que movilicen toda la información que cada uno de los proyectos genera para su mejoramiento continuo.

En el transcurso de la ejecución del PDIE no se ha encontrado un avance de productos o estrategias o el trabajo en red en la deseada articulación institucional con otros departamentos como Bienestar Universitario, Departamento de Admisiones y Mercadeo, Centro de Pastoral Universitaria, etc. Según los docentes de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, no se ha encontrado esa sincronía que podría conllevar acciones más contundentes en beneficio de los estudiantes.

Se recomienda crear espacios de comunicación más efectivos y constantes y la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para generar una comunicación tanto con los estudiantes como con los mismos docentes, en la que se abra la posibilidad de su participación permanente y la creación de escenarios alternos que promuevan actividades innovadoras que atiendan a los intereses de la comunidad académica.

Se identificó que los estudiantes están teniendo problemas con la presentación del requisito del segundo idioma. Por tal motivo, se recomienda que desde espacios como consejería, conversatorios o clubes de conversación se incentive a los estudiantes y a los mismos docentes a participar motivando estos espacios de crecimiento personal y profesional para poder proyectar a los estudiantes a las posibilidades de internacionalización que ofrece la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación.

Finalmente, para favorecer una evolución continua del PDIE que garantice el cumplimiento del propósito de sus estrategias, es importante instaurar procesos de evaluación semestral que orienten tanto el reconocimiento de las necesidades de acompañamiento de los estudiantes como el impacto de las acciones del PDIE en la atención ellas.

Propuesta para el proceso de admisión y acompañamiento a estudiantes de primer año en la Universidad Santo Tomás

ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES

Introducción

Este capítulo consta de tres partes: la primera ofrece una descripción del problema del ingreso a la educación superior en Colombia a partir de la consulta de antecedentes, y una descripción de la situación pertinente al ingreso a la Universidad Santo Tomás que reúne algunos datos aportados por la UDIÉS (Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil), tanto como la experiencia de la autora desde la dirección del Programa de Desarrollo Estudiantil de la Facultad de Cultura Física. Una segunda parte presenta algunos aspectos normativos pertinentes al proceso de ingreso a la educación superior, tanto a nivel nacional como a nivel institucional. En este marco, la tercera parte ofrece una propuesta de las condiciones requeridas en términos de lineamientos, criterios, procesos (de información, detección, orientación, registro, sistematización, fortalecimiento y acompañamiento a aspirantes y admitidos durante su primer año de vida universitaria), estrategias y recursos necesarios para asumir un proceso de ingreso de estudiantes a la Universidad Santo Tomás con proyección de permanencia y graduación.

Abandono y permanencia estudiantil universitaria en Colombia

Según el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación, 2013), los principales determinantes de la deserción estudiantil en la educación superior colombiana son la deficiente formación académica previa al ingreso a la educación superior, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y las debilidades en la construcción de un proyecto académico que facilite la motivación y la elección adecuada de un programa académico de educación superior. Cerca de la mitad de la población que está ingresando al sistema de educación superior proviene de familias con ingresos inferiores a dos salarios mínimos. En programas técnicos y tecnológicos, esta proporción alcanza el 80 %. Siguiendo textualmente al MinEducación (2013):

Por su parte, el fortalecimiento de la orientación vocacional y profesional de los estudiantes incide de manera importante en la actitud, aptitud y compromiso de los estudiantes en favor de la permanencia y continuidad en el programa académico escogido. La deserción explicada por factores vocacionales se presenta especialmente entre el primero y segundo semestres, periodo crítico dado que es en el cual el fenómeno se presenta en su mayor magnitud. La complejidad y multiplicidad de factores que afectan las posibilidades de que un estudiante pueda permanecer en el sistema llevan a atender desde una política integral que sincronice las mayores oportunidades de acceso con el acompañamiento a las condiciones que garantizan su logro académico final. (p. 6)

El MinEducación (2013) ha establecido que la deserción universitaria tiene dos momentos críticos: el primer contacto del estudiante con la institución (exploración y procesos de admisión), “donde la falta de información adecuada y veraz del programa académico y de la institución puede llevar a que el joven decida no ingresar” (p. 8), y la adaptación social y académica, las dificultades económicas o personales durante los primeros semestres de la carrera.

Rico (2006) describe como factores de vulnerabilidad los niveles de la formación preuniversitaria inferiores a los promedios presentados

por el conjunto de los estudiantes, con débil formación particularmente en las áreas de ciencias exactas y naturales. González y Uribe (2018) agregan las características de los modelos de docencia, el sistema de selección y el efecto combinado de ambos.

Para Rojas y González (2008), la orientación vocacional toma especial relevancia por la información que los nuevos estudiantes deben tener sobre los programas y las condiciones universitarias para la toma de decisión en su vinculación a una profesión. Estos autores reconocen además la existencia de un profundo desajuste entre la educación media y la superior, entre los ritmos de actividad, entre las competencias académicas exigidas y las formas de evaluación, entre las expectativas del joven y los ofrecimientos institucionales, en la presencia de modelos pedagógicos y evaluativos inadecuados, en los planes de estudio que no cumplen las expectativas del educando, en la excesiva rigidez en la manera de conducir la academia, en los estilos docentes y administrativos poco amistosos que se convierten en un brusco choque para el joven en el tránsito de la educación secundaria a la universitaria.

Reforzando esta perspectiva, Girón y González (2005) asumen que el bajo rendimiento académico del estudiante puede ser reflejo de fallas en el proceso de integración al sistema académico y social de la institución, y recomiendan reparar en la interrelación entre el estudiante y el ambiente de la universidad de la cual dependerá su éxito para asimilar el sistema académico y social de la institución.

Según Zárate y Socha (2011), las necesidades de los estudiantes en la dimensión personal incluyen las proyecciones de vida, las expectativas y en general el grado de vulnerabilidad ante dificultades y retos a los cuales deben enfrentarse a diario en su vida universitaria, necesidades asociadas a la incapacidad para costearse la universidad, la necesidad de laborar y estudiar en forma simultánea y todo lo pertinente al autosostenimiento, las características de su entorno, la familia, la formación de los padres, la influencia en general de su medio, que se asocian a múltiples problemas que se convierten en necesidades por satisfacer que afectan el rendimiento académico del estudiante y la decisión de desertar o permanecer. Actualmente, es además muy común que muchos adolescentes ingresen de edades entre los 15 y 18 años a los diferentes programas y carreras universitarias.

En este proceso de ajuste a la vida universitaria, Girón y González (2005) encuentran que el apoyo familiar y el rendimiento académico previo en matemáticas y lenguaje son definitivos en la posibilidad de arraigo a la vida universitaria. Malagón (2007) explica que en la decisión de abandonar la universidad, asociada a la dificultad de integración con el entorno de educación superior, cobra enorme importancia el ambiente familiar porque afecta el potencial académico y la congruencia normativa; esta última tiene directa relación con el rendimiento académico, el desarrollo intelectual, el apoyo de pares y la integración social. También se ha visto que los estudiantes que reciben apoyo, motivación y ayuda de sus padres en el logro de sus metas académicas no solo perseveran sino que experimentan un intenso deseo de sobresalir en los estudios y de superar su nivel de vida (Bueno, 2007).

Según el MinEducación (2013), el principal determinante de la deserción son las condiciones académicas de ingreso de los estudiantes. Según el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies), el 60 % de los estudiantes que ingresan con un bajo puntaje en las Pruebas Saber 11 desertan en comparación con el 35 % de los estudiantes que vienen mejor preparados. Las dificultades de financiación de muchos estudiantes y sus familias contribuyen de modo significativo a la deserción universitaria. Además, la falta de modalidades de financiación, junto con la baja capacidad de endeudamiento, la ausencia de estímulos, becas, subsidios, etc., incrementan el problema socioeconómico, que, por otra parte, está ligado al valor cultural de la educación.

Abandono y permanencia estudiantil universitaria en la Universidad Santo Tomás

En la Universidad Santo Tomás, el estudio diagnóstico ejecutado por la consultoría realizada por la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (Ápice) y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex) recomendaba en 2012 respecto de esta fase inicial de la vida universitaria, que corresponde a las fases de compensación e inclusión de su modelo de cuatro fases (ver tabla 34), establecer “redes de hermanos mayores” que

Tabla 34. Modelo para el acompañamiento integral estudiantil Ápice-Icetex, dos primeras fases

Dimensiones	Fases	Compensación	Inclusión
		Preparación para el ingreso	Acceso, focalización
	Dimensión social y vocacional	Orientación vocacional	Focalización para la admisión
	Dimensión académica	Calidad académica del bachiller	Nivelación académica
	Dimensión económica y financiera	Cultura financiera	Ampliación oferta de financiación y perfilación

Fuente: elaboración propia.

favorezcan la adaptación a la ciudad de estudiantes de fuera de la capital, reuniones con padres sobre cultura de pago y acompañamiento académico a los hijos según sea el caso, talleres de expresión oral, manejo del tiempo, proyecto de vida, cultura ciudadana, competencias sociales, emocionales, intelectuales y éticas, así como una mayor divulgación de los servicios.

Entre 2012 y 2015, los programas de acompañamiento estudiantil ya existentes en los pregrados de la Universidad Santo Tomás comenzaron a fortalecerse de manera sensible, tendencia que con el surgimiento de la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (Udies) en 2013 movilizó a todos los programas de pregrado a organizar equipos que emprendieran la tarea de diseñar y ejecutar estrategias orientadas a favorecer la permanencia estudiantil, dentro de las políticas institucionales formuladas para ello en 2014.

El estudio de Sastre y Montenegro (2013), desarrollado en el Convenio 626 USTA-Ministerio de Educación Nacional, sobre resultados de programas de acompañamiento en la Universidad Santo Tomás evidenció una tendencia a la disminución en las cifras de deserción estudiantil y mortalidad académica en el periodo de 2010 a 2013, algunos impactos de nivel individual, especialmente en las actitudes de

los estudiantes hacia la vida académica y en su sensación de arraigo y pertenencia a la carrera y a la universidad. A nivel estructural, reveló un paulatino fortalecimiento de los equipos de acompañamiento estudiantil particularmente en lo referido a la dedicación en horas a estas tareas con el respaldo de directivos de los programas, equipos en vías de cualificación, generación de proyectos de caracterización e identificación de necesidades estudiantiles y sistemas de información que viabilizan el acompañamiento, pero que aún requieren reconocimiento y visibilización. Este estudio recomendaba diversificar las estrategias con énfasis en las estrategias de apoyo financiero, y aprovechar el recurso de la participación estudiantil en la generación, implementación y evaluación de propuestas de acompañamiento estudiantil.

El estudio de la Universidad Santo Tomás (2013a) sobre los factores que inciden en la deserción, recomienda que al ingreso del estudiante debe tenerse conocimiento de sus expectativas de formación, pero también brindar información sobre el impacto de unas potenciales relaciones matrimoniales o de embarazos durante su proceso formativo, el efecto de situaciones de ociosidad extrema y las demandas que va a tener la educación superior.

Según cifras a nivel institucional aportadas por la Udes (2015), el 24 % de los estudiantes que ingresan a pregrado lo hacen con edades inferiores a los 16 años y el 51,9 % entre 17 y 18 años. Suelen presentar bajos niveles de competencia en procesos de lectura y escritura, bajos niveles de competencia en procesos numéricos, el 63 % quedan clasificados en nivel 1 de segunda lengua y el 77,2 % proceden de estratos socioeconómicos 2 y 3.

Según la experiencia que permite la coordinación de uno de los programas de acompañamiento de pregrado en la Universidad Santo Tomás, sigue siendo evidente la ausencia de perfiles de ingreso que definan las condiciones mínimas requeridas para iniciar un proceso de formación en educación superior con probabilidades altas de éxito. Los jóvenes continúan ingresando con falencias en competencias básicas de lectoescritura, cognitivas y en autonomía, desinformados frente a la naturaleza de la carrera, con imaginarios y creencias erróneas acerca de lo que esta ofrece o permite, expectativas falsas y condiciones económicas que difícilmente sostendrían su vinculación con

la universidad, lo cual se asocia a procesos deficientes de orientación profesional y al ingreso a la vida universitaria.

Aunque se ha hecho énfasis en la retención como una prioridad, no debe desconocerse una lamentable realidad y es la de ingresos que podrían considerarse de alto riesgo cuando por ellos el contexto universitario está siendo permeado por redes de microtráfico de marihuana, éxtasis y cocaína, que también tendrían que ser detectados en un proceso de admisión y acompañamiento.

Es claro por qué uno de los momentos críticos de deserción es el primer año de vinculación de los estudiantes. Por tal razón, una de las estrategias de acompañamiento que se ha venido realizando desde la Udes y el Departamento de Admisiones y Mercadeo consiste en la identificación de situaciones particulares del estudiante que requieran acompañamiento por factores de riesgo académicos, socioeconómicos y personales, intención a la cual pretende responder este capítulo.

Contexto normativo

Frente al reconocimiento en Colombia de la deserción estudiantil universitaria como un problema crítico y de urgente solución, en la última década la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) instó a la generación de políticas que sentaron las bases para las instituciones de educación superior (IES), que con el apoyo del MinEducación generó el Spadies, el cual brinda información sobre la situación a la fecha y presenta elementos útiles para el análisis y tratamiento de la deserción estudiantil en educación superior.

Hacia 2008 el MinEducación presenta un análisis y síntesis de políticas, estrategias, acciones realizadas y resultados alcanzados al respecto por parte de organizaciones gubernamentales, reconociendo que las políticas que las IES emprendan deben estar de acuerdo con el periodo en que está la deserción se presente. En lo pertinente a la deserción precoz y temprana, a la que responde este trabajo, acopiando la diversidad de experiencias pertinentes desarrolladas por las IES colombianas, plantea estrategias como las siguientes:

Para el control de la deserción precoz, hacer llamados después de seleccionar a los admitidos para completar el total de cupos ofrecidos

por la universidad, y así responder a la deserción histórica identificable por tres situaciones críticas en el proceso de admisión y matrícula: a) pasar a la universidad y no diligenciar documentos de liquidación de matrícula, b) diligenciar la liquidación y no pagarla y c) pagar y no matricularse. Los indicadores que miden la efectividad de estas políticas son número de matriculados/número de cupos ofrecidos (se espera que sean iguales para un cociente de 1) y número de admitidos/cupos (en que el primero es mayor que el segundo).

Para el control de la deserción temprana el Gobierno nacional, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), el Icetex, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y la Ascun vienen haciendo esfuerzos mancomunados en este sentido, desde el marco de la Ley 30/1992, de 28 de diciembre, por el cual se organiza el servicio público de la educación superior, título v, capítulo III, artículo 117, cuya ejecución ha conllevado logros en el proceso de adaptación de los alumnos nuevos, en la preparación de docentes para mejorar sus relaciones con estudiantes en su calidad de profesores, tutores o consejeros y en la creación de programas de orientación vocacional y académica para los alumnos con dificultades, así como en procesos de orientación que articulan la educación básica y superior en un proceso continuo que inicia en los niveles superiores de la educación básica y se extiende hacia el transcurso completo del estudiante en la IES.

Este acompañamiento incluye orientación profesional y vocacional, tutorías sobre inscripción de materias, métodos de estudio, prácticas académicas y laborales, evaluaciones y autonomía durante el primer ciclo de vida universitaria, orientación académica centrada en el estudio y en los procesos de aprendizaje, actividades relacionadas con procesos de autoconocimiento, desarrollo del autoconcepto, de preparación al mundo laboral y acciones que se concentran en la atención a grupos en riesgo de exclusión social (MinEducación, 2008).

Por reconocer la relación entre el éxito del estudiante dentro de la institución con la integración social y la adaptación académica, destacada en el modelo propuesto por Tinto (1989), el MinEducación (2008) destaca la importancia de desarrollar políticas que fomenten ambos tipos de integración, social y académica, que pueden agruparse alrededor de cuatro aspectos: a) servicios al estudiante como asesorías;

b) programas de orientación, tutorías, comunidades de aprendizaje alrededor de temas particulares como una forma de motivación al estudiante; c) programas de desarrollo de habilidades cognitivas y cursos nivelatorios; y d) implementación de las estrategias anteriores en el ámbito nacional a través de reformas al sistema educativo que afecten la organización, los métodos de enseñanza y la filosofía organizacional, entre otros.

Pasacarella (1986), citado por MinEducación (2008), plantea que a la hora de diseñar programas y políticas contra la deserción deben controlarse los factores que influyen en el proceso de admisión del estudiante, a través de programas de información sobre los programas académicos, que, además de informar, ofrezcan servicios de orientación profesional, con una política de mercadeo clara acerca del ambiente social y académico de la institución. Otra estrategia es recoger información acerca de los objetivos del estudiante en términos académicos, sociales, económicos y familiares, desde el principio, para identificar estudiantes con altos riesgos de deserción.

Una vez admitido se recomienda ofrecer acompañamiento al estudiante en su proceso de matrícula, y durante los dos primeros semestres, mediante la participación en comunidades de estudio, tutorías, cursos remediales, cursos de orientación, oportunidades de empleo dentro de la institución y vinculación a actividades institucionales. En relación con estudiantes pertenecientes a etnias, minorías, estudiantes mayores y cancelación de semestres, se recomiendan ayudas económicas, apoyo psicológico y formación de comunidades.

La literatura internacional, consultada por el equipo del MinEducación (2008), sugiere estrategias para aumentar la retención estudiantil en torno al proceso de admisión, derivadas de unas políticas preadmisión y unas políticas posadmisión, presentadas en la tabla 35.

Al respecto, es fundamental la generación de sistemas de información central con datos desde el proceso de admisión del estudiante hasta la finalización de su recorrido académico, la reserva de recursos para la implementación de programas de ayuda financiera a grupos con alto riesgo de deserción y el uso de instrumentos de regulación e incentivos para asegurar la calidad de los programas y la implementación de programas de retención.

Tabla 35. Estrategias sugeridas por la literatura internacional para aumentar la retención estudiantil

	Políticas	Acciones
Políticas preadmisión	Soporte estudiantil	Guías con información completa y veraz Generación de oficinas de admisión para los aspirantes Seminarios de orientación profesional Programación de cursos de vacaciones en temas básicos específicos a cada programa Programas de admisión especiales para estudiantes pertenecientes a minorías
	Identificación de aspirantes con alto riesgo	Generación de objetivos de admisión Implementación de sistemas de información para la población en procesos de admisión Definición de estrategias de mercadeo
Políticas posadmisión	Soporte estudiantil	Esquemas de inducción personalizados Programas de apoyo psicológico y emocional Cursos de nivelación para admitidos Seminarios de identificación de habilidades personales y desarrollo Programas de tutorías posadmisión para proceso de matrícula Oportunidades de empleo dentro de la institución Apoyo financiero para gastos de matrícula, manutención y libros Facilidades para el cuidado de los hijos Cursos de orientación a neotomasianos para la participación en las actividades ofrecidas por las IES Asistencia en la acomodación a estudiantes foráneos Programas de apoyo especiales para estudiantes pertenecientes a minorías
	Asuntos académicos, de enseñanza y aprendizaje	Tutorías y monitorías Cursos remediales Promoción de comunidades de estudio Flexibilización de los programas de estudio Espacios de aprendizaje virtual

	Políticas	Acciones
Políticas posadmisión	Promoción de la adaptación social	Promoción de redes estudiantiles Oferta de actividades recreativas extraclase Orientación acerca de requisitos y posibilidades de participación en la toma de decisiones sobre políticas institucionales
	Identificación y monitoreo de estudiantes con alto riesgo de deserción	Desarrollo de sistemas de información sobre el desempeño académico y construcción de indicadores de integración social

Fuente: MinEducación (2008).

Dentro de las recomendaciones para la retención estudiantil en las IES, el MinEducación (2008) incluye, entre otras, la ejecución de estudios sobre el fenómeno de la deserción precoz, la obtención y sistematización de la información suministrada por el estudiante en el proceso de admisión para que esta sirva como primer indicador del riesgo de deserción del estudiante, los comités auxiliares de área del conocimiento (matemáticas, humanidades, ciencias biológicas, por ejemplo) conformados por docentes que hagan seguimiento al desempeño de los estudiantes, especialmente de los tres primeros semestres, y ofrecer cursos de refuerzo obligatorios que permitan suplir las debilidades detectadas en estudiantes; servicio especial de tutoría para los estudiantes nuevos que los apoye en el proceso inicial de matrícula y que los acompañe durante el primer año del programa, que ofrezca información acerca del funcionamiento de la vida universitaria y de las actividades, oportunidades y agremiaciones disponibles en la institución, y un apoyo para la toma de decisiones que afecten su proceso académico. En términos académicos, se recomienda mantener cursos con un número de aproximadamente veinticinco estudiantes, de forma que el profesor pueda brindar la atención necesaria a cada uno e identificar posibles debilidades en ellos.

El primer día de clase de cada materia se destinará a la orientación de los estudiantes sobre los objetivos del curso, material por utilizar, metodología de evaluación, e informar sobre la importancia del curso en el programa de formación y aplicación a la vida profesional. En los

primeros dos semestres, debe hacerse un pretest de conocimientos básicos para medir el nivel inicial, que detecte las habilidades preadquiridas, pregunte sobre expectativas del curso y el gusto por este, lo que permite identificar estudiantes en riesgo. En la dimensión social, el MinEducación (2008) recomienda mantener siempre disponibles programas de apoyo psicológico, actividades de integración al ambiente universitario, oferta de actividades deportivas, culturales, recreativas y académicas, y reservar parte del presupuesto para apoyar financieramente a través de auxilios transitorios de sostenimiento a estudiantes con problemas personales o familiares, como calamidad doméstica, enfermedad, pérdida del empleo, embarazo, entre otros, y que puedan afectar su situación económica.

La Universidad Santo Tomás como IES al respecto determina en el Estatuto Orgánico, título VIII, artículo 90, que “es preciso fomentar un ambiente de acompañamiento a los estudiantes para que alcancen su pleno desarrollo, como personas humanas mediante la ejecución de políticas orientadas a su desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social”.

Por otra parte, la Universidad Santo Tomás (2004a), tanto desde su filosofía educativa y sus valores institucionales como desde sus criterios contextuales para orientar políticas curriculares, considera el currículo como la respuesta sinérgica a las necesidades, los intereses y las expectativas de la población estudiantil, la situación del entorno y las disposiciones legales, por lo que considera “un compromiso institucional promover la indagación constante sobre el mapa estudiantil, el entorno y la reglamentación educativa” (p. 15), para lo cual considera las dimensiones social, cultural, económica, política, ciudadana, científico-tecnológica y educativo-pedagógica como orientadoras del diseño de las acciones educativas que definen sus currículos, en

una reflexión que considere los proyectos personales de cada actor educativo, garantizando para ello el ejercicio de la autonomía, la libertad y la responsabilidad como valores posibles para todos, así mismo, la constitución de comunidades académicas plurales y con capacidad de consenso y la mirada permanentemente puesta en lo que culturalmente debe ser significativo para la universidad. (p. 17)

Condiciones requeridas para un adecuado proceso de admisión y acompañamiento estudiantil durante el primer año en la Universidad Santo Tomás

Dando respuesta a los factores asociados a la deserción precoz y temprana, y dentro del marco normativo pertinente, se propone un modelo orientador del proceso de admisión y acompañamiento para la Universidad Santo Tomás, que comporta políticas, directrices, procesos, estrategias y recursos.

Políticas

El sistema de admisión, como subsistema de la gestión universitaria, debe formular una política general para la admisión que dé una respuesta socialmente justa a la demanda de ingreso de aspirantes a sus aulas, de acuerdo con la misión institucional, la visión, los valores institucionales y el plan de desarrollo, que, en las políticas nacionales para el acceso a la educación superior, pueda garantizar el ingreso de estudiantes con condiciones para su permanencia como la oferta de ambientes y experiencias para el desarrollo de su potencial y compensación de las deficiencias.

En este sentido, deben trazarse lineamientos para la admisión tanto desde el punto de vista del aspirante (perfil académico, social, personal, actitudinal, vocacional, emocional) como desde el punto de vista de la capacidad de respuesta de la institución para garantizar su permanencia con calidad (currículos, calidad docente, programas de acompañamiento), coherentes con los principios de una educación superior inclusiva (MinEducación, 2013): integralidad, calidad, pertinencia y flexibilidad, reconociendo el modo como la atención a estos principios puede poner al modelo en contradicción (Aguilera y Cruz, 2005).

Directrices

Al sistema de admisión corresponde formular criterios para el ingreso, lo cual implica la garantía de condiciones para la permanencia y oferta de acompañamiento desde la perspectiva tanto de las condiciones del aspirante como de las condiciones institucionales para responder al compromiso con quienes ingresan. Los criterios orientan la

valoración de la capacidad de respuesta a las necesidades identificadas durante la admisión ante la permanencia. En consecuencia, el sistema de admisión debe:

1. Formular criterios para la admisión y permanencia en pregrado y posgrado.
2. Formular criterios de derivación a programas de acompañamiento de acuerdo con los requisitos de admisión.
3. Orientar a las facultades en torno a las demandas que frente a lo académico y administrativo plantean los aspirantes, en función de los recursos disponibles y los planes de desarrollo de la institución.
4. Verificar que frente a la inclusión de personas con necesidades educativas diversas (poblaciones étnicas, víctimas de violencia, desmovilizados, discapacitados, habitantes de frontera), las facultades y los programas de acompañamiento cuenten en sus equipos con expertos en asuntos educativos pertinentes a las condiciones de estas personas y promuevan procesos de formación y acompañamiento a docentes (MinEducación, 2013).

Procesos

Registro

Se registra y sistematiza toda la información sobre inscritos, admitidos y matriculados ante el análisis de deserción precoz, la evaluación del proceso de admisión y los procesos de acompañamiento a los matriculados: condiciones de ingreso y acuerdos.

Estrategia: registro en línea en bases de datos que alimentan el sistema de información estudiantil.

Información a los inscritos

Previamente a la presentación de las pruebas de ingreso, se convoca a los inscritos en cada programa a una sesión informativa acerca de:

1. Plan de estudios.
2. Sistema de evaluación y promoción.
3. Proyección profesional.
4. Campo laboral y opciones de emprendimiento.
5. Apoyos institucionales con que cuentan los estudiantes.

Estrategia: conferencia preliminar a aspirantes y sus padres por programa.

Detección de condiciones en aspirantes

El aspirante presentará las pruebas de ingreso orientadas a identificar los siguientes aspectos:

1. Expectativas, preconceptos y razones de su preferencia por el programa (económicas, de accesibilidad, vocacionales).
2. Factores de riesgo y recursos para la permanencia que incluyen:
 - a. Aspectos vocacionales.
 - b. Aspectos relacionados con historia académica y competencias básicas.
 - c. Aspectos financieros (créditos, fuentes de ingreso familiar y personal).
 - d. Vinculación laboral del estudiante.
 - e. Redes de apoyo (familiares, sociales, comunitarias).

Estrategia: análisis de hoja de vida e historia académica, análisis de indicadores de factor socioeconómico, examen de competencias básicas, entrevista (de ser posible que incluya a los padres del aspirante).

Estos instrumentos deben ser rigurosamente contruidos, con participación de los programas desde las facultades, y su aplicación deberá ser ejecutada por personal capacitado.

Fortalecimiento del aspirante

Como respuesta a las condiciones valoradas a través de las pruebas de ingreso, se ofrecerá al aspirante uno o varios de los siguientes escenarios:

1. Orientación profesional que puede incorporar los cuatro pasos recomendados por el MinEducación (2013):
 - a. aConoce tus competencias y habilidades.
 - b. Escoge un programa académico registrado en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES).
 - c. Investiga cómo le va a los profesionales en el mercado laboral.
 - d. Busca opciones de financiamiento.
2. Estrategias, metodologías y herramientas virtuales de apoyo a procesos de orientación vocacional/profesional/construcción de proyecto académico.
3. Asesoría en la proyección de financiamiento a mediano y largo plazo.
4. Cursos preuniversitarios: fortalecimiento de competencias y saberes básicos y desarrollo de competencias académicas (administración del tiempo, hábitos y técnicas de estudio).

Estrategia: encuentros grupales de una o varias sesiones según el asunto por abordar.

Fortalecimiento del neotomasino durante el primer año

1. Grupo de estudiantes acompañantes de sexto semestre en adelante que actúan como guías y facilitadores del proceso de ingreso y adaptación de los neotomasinos a la cultura universitaria, los reglamentos, los espacios, los recursos, los servicios y las prácticas propias de la vida cotidiana en la universidad, los grupos de estudio o de apoyo.
2. En todos los casos se ofrecerá un curso de desarrollo estudiantil y vida universitaria durante el primer año, orientado a fortalecer competencias académicas, interpersonales, intrapersonales, y a fortalecer su proyecto profesional como de vida.
3. Estrategias, metodologías y herramientas virtuales de apoyo a procesos de orientación vocacional/profesional/construcción de proyecto académico.
4. Acompañamiento en primer año y asesoramiento en toma de decisiones (cancelaciones, aplazamientos, retiros, asuntos laborales).
5. Calidad académica en cuanto a tamaño de grupos, preparación de docentes, horarios, asistencia en matrícula de primer año.
6. Vinculación en redes académicas, culturales y de investigación.
7. Apoyo académico con tutorías y monitorías, inclusión de contenidos, metodologías y recursos virtuales para mejorar los procesos de nivelación/refuerzo, acompañamiento académico y comunicación con los estudiantes.

8. Articulación con familias respecto de canales, estrategias y contenidos para potenciar el rol del núcleo familiar en el acompañamiento, la motivación y la construcción de proyecto académico del estudiante.
9. Derivación a otros apoyos (financiero, psicológico).

Estrategia: cursos, talleres, consejería, apoyo académico, participación, planeación, tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) (blogs, wikis).

Priorización oferta de apoyos financieros

Se priorizará en apoyos financieros a estudiantes con créditos y a estudiantes trabajadores. Los recursos institucionales requeridos son:

1. Perfiles de ingreso específicos por programa.
2. Definición de los mínimos requeridos para valorar factores de riesgo.
3. Diseño de instrumentos y protocolos para el registro de factores: el registro de factores socioeconómicos irá acompañado de documentos soporte de lo declarado en el formulario de ingreso (número de salarios mínimos familiares, desempleo, empleo formal o informal, créditos con el Estado o con bancos, estudiantes de fuera de Bogotá, víctimas, desplazados). La entrevista debe tener la duración suficiente para abordar todos estos sensibles temas en lo que lo declarado debe ser soportado por documentos que lo certifiquen.
4. Planificación adecuada y oportuna del proceso de ingreso en articulación con las facultades.
5. Tiempo y capacitación de responsables del proceso de ingreso, proporcional a la demanda de aspirantes.

6. Sistema de alertas tempranas para identificar el riesgo de deserción por estudiante integrando la caracterización de ingreso con el seguimiento académico, la información del Spadies y demás variables del entorno institucional que garanticen el tratamiento integral y preventivo del abandono de estudios.
7. Sistema de derivación oportuno, claro y coherente con los recursos de acompañamiento disponibles en los programas: tener toda esta información como alerta temprana, sin contar con un sistema de alternativas de financiamiento en la universidad o de otros apoyos solo crea expectativas que los programas de acompañamiento no podrán satisfacer.
8. Correspondencia entre los procesos de detección, derivación y soporte o acompañamiento. Este último tiene que ofrecer efectivamente una plataforma sólida para responder a los compromisos asumidos con el ingreso de estudiantes en condiciones especiales.
9. Incorporación de contenidos, metodologías y recursos virtuales para mejorar los procesos de desarrollo docente en lo relacionado con pedagogía, didáctica y uso de TIC aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje.
10. Capacitación docente en estrategias, recursos, metodologías educativas dirigidas a la inclusión de poblaciones diversas en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica para mejorar el proceso de adaptación académico a estudiantes con capacidades diferenciales de aprendizaje, de entornos multiculturales, desplazados, víctimas de la violencia y con otras vivencias significativas (como madres y padres cabeza de familia) que presenten condiciones de vulnerabilidad socioeconómica.

Estrategia: planeación sinérgica (Departamento de Admisiones y Mercadeo, Departamento de Planeación y Desarrollo, facultades).

*Protección de la comunidad educativa frente al ingreso
de miembros de redes de microtráfico de psicoactivos*

A este respecto cabe considerar la posibilidad de fortalecer una red interuniversitaria de información que alerte sobre estudiantes cuya motivación comprobada para el ingreso haya sido la de favorecer las redes de microtráfico de estupefacientes en universidades.

Referencias de la parte II

- Alvis Gómez, K. M. (2009). *Acompañamiento estudiantil y tutoría académica*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Asociación Colombiana de Universidades. (2008). *Agenda de políticas y estrategias para la educación superior colombiana 2002-2006: de la exclusión a la equidad*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de <https://ascun.org.co/uploads/default/publications/e89c8c2f4979c9179ad0d6d-5f84d4b19.pdf>
- Asociación Colombiana de Universidades. (2012). *Desarrollo sostenible y transformación de la sociedad: política pública para la educación superior y agenda de la universidad, de cara al país que queremos*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-314990_archivo_pdf.pdf
- Berrío Norman, M., Misas Arango, M., Santacruz Rincón, S. y Villa Pérez, E. (2013). Análisis de deserción estudiantil en la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá: caracterización de la población estudiantil. *Vniversitas Económica*, 63.
- Consejo Nacional de Acreditación. (s. f.). ¿Qué significa calidad en la educación superior? ¿Cómo se determina? Recuperado de <https://www.cna.gov.co/1741/article-187264.html>
- Contreras Contreras, C., Monereo Font, C. y Badia Garganté, A. (2018). Explorando en la identidad: ¿cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 63-81.
- Departamento Nacional de Planeación. (2009). *Visión Colombia II Centenario: 2019*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de http://www.coldeportes.gov.co/recursos_user/2015_Doc/Planeacion/visionColombiaiiicentenario-2019.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/Prensa/Bases%20Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo%202014-2018.pdf>

- Gertler, P., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. y Vermeersch, C. (2010). *La evaluación de impacto en la práctica*. Washington, D. C., EE. UU.: Banco Mundial.
- Laguna Melo, F. J. y Melo Melo, B. G. (2015). *Factores contextuales que influyen en la, repitencia y deserción de los estudiantes que cursan el núcleo temático “cuidado de enfermería a la persona en situación de urgencias, quirúrgicas y salud ocupacional” del programa de enfermería de la universidad de Cundinamarca comprendido entre I periodo 2012 a II periodo 2014* (Tesis de grado, Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia).
- Ley 30/1992, de 28 de diciembre, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior.
- Lopera Oquendo, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía de la Universidad del Rosario. *Borradores de Investigación*, 95.
- López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 267-291.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-358471_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Sistema general de regalías: hacia el fortalecimiento de las capacidades regionales. *Educación Superior*, 18. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin18.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013a). *Acuerdo nacional para disminuir la deserción en educación superior 2013-2014*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_archivo_pdf_politicas_estadisticas.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013b). *Política y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en educación superior*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_archivo_pdf_politicas_estadisticas.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356276_recurso.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2015b, septiembre 30). Una mirada a los graduados de posgrado en Colombia: características e indicadores de mercado laboral. *Boletín Educación Superior en Cifras*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-350451_recurso_12.pdf
- Parra, D. C. (2014). *Factores que inciden en la permanencia académica de los estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD-CEAD Facatativá* (Tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Facatativá, Colombia). Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/2794>
- Sánchez Torres, F. y Márquez Zúñiga, J. (2012). *La deserción en la educación superior en Colombia durante la primera década del siglo XXI: ¿por qué ha aumentado tanto?* Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Sastre Cifuentes, A. M. y Montenegro Mejía, Y. M. (2013a). *Evaluación del impacto de programas de apoyo relacionados con la permanencia estudiantil en la Universidad Santo Tomás en la modalidad presencial de pregrado*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles>
- Sastre Cifuentes, A. M. y Montenegro Mejía, Y. M. (2013b). *Impactos del Programa de Desarrollo Estudiantil de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación*. Manuscrito no publicado, Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, Universidad Santo Tomás, Colombia.
- Sistema Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Torres Guevara, L. E. (2010). *Retención de la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Universidad Santo Tomás. (2004). *Política curricular para programas académicos*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Universidad Santo Tomás. (2005). *Misión/Visión institucional*. Recuperado de <http://www.usta.edu.co/#misi%C3%B3n-institucional>
- Universidad Santo Tomás. (2010). *Proyecto Educativo del Programa de Cultura Física, Deporte y Recreación*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Universidad Santo Tomás. (2013). *Programa de Desarrollo Estudiantil*. Bogotá, Colombia: Autor.

Universidad Santo Tomás. (2015). *Desarrollo integral del estudiante*. Recuperado de <http://tecno.usta.edu.co/acreditacion/index.php/2015-03-25-23-21-35/documentos-marco>

Instrumentos

Encuesta sobre apreciaciones de gestores y operadores de programas de acompañamiento estudiantil universitario

Este instrumento pretende recoger información acerca de algunos aspectos relacionados con la ejecución de programas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Santo Tomás, frente a los cuales los datos o apreciaciones que usted pueda ofrecer permitirán tener una visión general de la situación actual de estos procesos que oriente decisiones de carácter institucional que los fortalezcan. Agradecemos su colaboración.

Nombre de la unidad académica: _____

Cargo: Decano _____

Coordinador de programa de acompañamiento estudiantil _____

Otro: _____

Tiempo de existencia de su programa académico (en años) en la USTA: _____

Número aproximado de estudiantes en su facultad a la fecha: _____

¿Existe en su unidad académica un programa de acompañamiento estudiantil? Sí _____ No _____

Si su respuesta es afirmativa, por favor continúe respondiendo las siguientes preguntas. Si respondió negativamente, acá termina la encuesta y puede dar “enviar” al final del cuestionario. Gracias por su colaboración.

1. ¿Disponen de un documento maestro que presenta los lineamientos generales de su programa de acompañamiento estudiantil? Sí _____ No _____
2. ¿Cuánto tiempo lleva en ejecución el programa de acompañamiento estudiantil en su unidad académica? _____ año(s) _____ semestre(s)
3. ¿Disponen de un equipo de docentes con asignación de horas para estas funciones? Sí _____ No _____
4. Si respondió afirmativamente, ¿cuántos docentes integran el equipo de acompañamiento estudiantil? _____
5. ¿Cuántas horas en total se destinan en la nómina docente a estas funciones? _____ horas/ semana.
6. ¿Cuántos estudiantes en promedio se vinculan cada semestre al equipo de acompañamiento estudiantil apoyando estos procesos? _____
7. ¿Qué rol desempeñan los estudiantes vinculados al equipo de acompañamiento estudiantil? _____
8. Por favor señale cuáles de las siguientes estrategias de acompañamiento estudiantil se aplican en su unidad académica:
Consejerías académicas _____ Talleres pedagógicos _____
Monitorías _____ Talleres de crecimiento personal _____
Tutorías _____ Orientación vocacional _____ Asesoría psicológica _____
Orientación familiar _____ Cursos remediales/cursos nivelatorios _____ Otras _____ ¿Cuáles? _____

9. ¿Su programa dispone de información acerca de necesidades de acompañamiento detectadas durante la entrevista de admisión de los estudiantes? Sí _____ No _____ No sabe _____

10. ¿Cuántos docentes se han capacitado en su unidad académica como resultado de la ejecución del programa de acompañamiento? _____ No sabe _____

11. Si ha habido este tipo de procesos de capacitación, señale las áreas en que esta ha afectado positivamente a la planta docente:
 - Capacitación en manejo de grupos _____
 - Capacitación en atención psicológica temprana _____
 - Capacitación en educación y pedagogía _____
 - Capacitación en *software* virtual _____
 - Otras _____ ¿Cuáles? _____
 - No sabe _____

12. ¿Cuántos estudiantes se han capacitado en su unidad académica para la ejecución del programa de acompañamiento estudiantil? _____

13. Si ha habido procesos de capacitación a estudiantes, señale las áreas en las que esta se ha dado:
 - En pedagogía y didáctica _____ En manejo de grupos _____
 - En liderazgo _____ Otro: _____

14. ¿Cuánto tiempo aproximadamente se emplea para dar respuesta a las solicitudes de acompañamiento a los estudiantes?
 - Menos de 12 horas _____ Entre 12 horas a 24 horas _____
De 1 a 7 días _____
 - De 2 a 3 semanas _____ Más de un mes _____

15. Del total de estudiantes de su facultad, ¿qué porcentaje semestralmente recibe beneficios de su programa de acompañamiento estudiantil? _____
16. ¿Existe disponibilidad de equipos e infraestructura para la ejecución de los programas de acompañamiento? Sí _____
No _____ ¿De cuáles dispone? _____
17. ¿Cuáles requiere que aún no tiene? _____
18. ¿Cuánto tiempo (horas al mes) aprecia usted que dedican los profesores de la facultad para la preparación y reflexión de los programas de acompañamiento? _____
19. ¿Cuántas horas al mes dedican los profesores del equipo de acompañamiento a la atención a estudiantes? _____
20. ¿La aplicación de los programas de acompañamiento estudiantil ha generado cambios en la apropiación del conocimiento que los docentes tienen sobre las necesidades de la comunidad estudiantil?
 - Sí _____ No _____ ¿Cuáles? _____
21. Califique la coordinación entre las instancias de las que depende la ejecución de su programa de acompañamiento estudiantil:
 - Muy deficiente _____ Deficiente _____ Regular _____
Aceptable _____ Buena _____ Excelente _____
22. ¿El programa de acompañamiento estudiantil en su unidad académica ha propiciado la ejecución de proyectos tendientes a mejorar la calidad del acompañamiento? Sí _____ No _____
¿Cuáles? _____

23. ¿Ha surgido en su programa de acompañamiento una oferta de servicios de atención especializada como resultado de la experiencia? Sí _____ No _____ ¿Cuáles? _____

24. ¿La representación estudiantil se ha vinculado a los programas de acompañamiento? Sí _____ No _____
25. ¿Cuál es el porcentaje del presupuesto de la facultad destinado al programa de acompañamiento estudiantil? _____
No sabe _____
26. Si pudiera evaluar la calidad de la preparación de la planta docente para responder a las necesidades de los estudiantes, diría que es:
- Muy deficiente _____ Deficiente _____ Regular _____
Aceptable _____ Buena _____ Excelente _____
27. ¿Existen en su programa mecanismos para la detección oportuna de los problemas que aquejan a la comunidad estudiantil? Sí _____ No _____ No sabe _____ ¿Cuáles? _____

28. ¿Han ejecutado estudios de caracterización de población estudiantil? Sí _____ No _____ ¿Cuántos? _____
29. Si los han realizado, ¿han utilizado sus resultados para fundamentar el diseño de intervenciones? Sí _____ No _____
30. Como resultado de los programas de acompañamiento, ¿se ha generado material para facilitar el aprendizaje de los estudiantes por parte de los docentes? Sí _____ No _____ No sabe _____
¿Cuál? _____

31. ¿Su unidad académica ha desarrollado investigaciones en el área del desarrollo estudiantil y los procesos de acompañamiento? Sí _____ No _____ No sabe _____ ¿Cuáles? _____

32. Por favor, califique en una escala de 1 a 5 los recursos bibliográficos sobre acompañamiento estudiantil con que cuenta actualmente su programa: carecemos por completo de recursos bibliográficos (1) y disponemos de suficientes y adecuados recursos bibliográficos (5) _____
33. Si respondió positivamente, por favor, identifique cuáles: _____

34. ¿Existen en su unidad académica planes o propuestas de diversificación metodológica para el aprendizaje como resultado de los programas de acompañamiento estudiantil? Sí _____ No _____ No sabe _____ ¿Cuáles? _____
35. ¿Se han aplicado en su unidad académica reformas institucionales derivadas de los programas de acompañamiento estudiantil? Sí _____ No _____ ¿Cuáles? _____
36. Califique en una escala de 1 a 5 el reconocimiento que de su programa de acompañamiento se ha logrado entre la comunidad estudiantil: ningún reconocimiento aún (1) y pleno y total reconocimiento (5) _____
37. Su programa de acompañamiento estudiantil se ha visibilizado en escenarios extrainstitucionales en ponencias o eventos académicos o de bienestar estudiantil: nunca (1) y frecuentemente (5) _____

38. Por favor, ofrezca su apreciación acerca del nivel de compromiso de las directivas de su facultad con el desarrollo del programa de acompañamiento estudiantil:

- Muy comprometido _____ Comprometido _____
indiferente _____

Gracias.

Encuesta para evaluar las apreciaciones de docentes sobre el impacto de los programas de acompañamiento estudiantil universitario

Nombre de la unidad académica: _____

Fecha de realización: _____

¿Integra el equipo de acompañamiento estudiantil de su facultad?
Sí _____ No _____

Este instrumento solicita sus apreciaciones acerca del impacto del programa de acompañamiento estudiantil de su facultad en los niveles organizacional e individual.

Por favor exprese el grado en el que a su juicio se están dando las condiciones descritas en cada ítem con referencia al programa en mención. Para ello, seleccione una de las opciones en la escala así: se cumple totalmente (CT), se cumple en alto grado (CA), se cumple medianamente (CM), poco se cumple (PC), no se cumple en absoluto (NC), no sabe (NS) Desde que inició el programa de acompañamiento estudiantil en su facultad...

	CT	CA	CM	PC	NC	NS
Ha mejorado la disponibilidad de tiempo de los docentes de este equipo para el desarrollo de sus funciones						
Se han diversificado las estrategias para la prevención de la deserción						

	CT	CA	CM	PC	NC	NS
Se ha cualificado la formación de los docentes del equipo en procesos de acompañamiento						
Se ha reducido el tiempo empleado para dar respuesta a las solicitudes de acompañamiento a los estudiantes						
Se ha mejorado la disponibilidad de los equipos e infraestructura adecuados para la ejecución del programa						
Los profesores dedican tiempo a la preparación y reflexión del programa						
Se han generado cambios positivos en el conocimiento de los docentes sobre las necesidades de la comunidad estudiantil						
Ha mejorado la coordinación entre las instancias de las que depende la ejecución del programa						
Se ha propiciado la ejecución de proyectos tendientes a mejorar la calidad del acompañamiento						
Ha surgido una oferta de servicios de atención especializada como resultado de la experiencia						
La representación estudiantil se ha vinculado a los programas de acompañamiento						
La preparación de la planta docente se ha fortalecido para responder a las necesidades de los estudiantes						
Se han perfeccionado los mecanismos para la detección oportuna de las dificultades de los estudiantes						
Se han ejecutado estudios de caracterización de la población estudiantil						
Se han utilizado los resultados de los estudios de caracterización para fundamentar el diseño de intervenciones pertinentes						

	CT	CA	CM	PC	NC	NS
Los docentes han generado material para facilitar el aprendizaje de los estudiantes como resultado del programa de acompañamiento						
Se han desarrollado investigaciones en asuntos relacionados con vida universitaria y desarrollo estudiantil						
Se han desarrollado planes o propuestas de diversificación metodológica para el aprendizaje como resultado del programa de acompañamiento estudiantil						
Se han aplicado reformas institucionales derivadas del programa de acompañamiento estudiantil						
Es notable el nivel de compromiso de las directivas de la facultad con el desarrollo del programa de acompañamiento estudiantil						
La difusión del programa de acompañamiento estudiantil de su facultad ha ido logrando que este sea conocido por la mayoría de los estudiantes						
El número de beneficiarios del programa ha ido en aumento semestre a semestre						
Se han venido atendiendo satisfactoriamente las necesidades académicas de los estudiantes						
Se han venido atendiendo satisfactoriamente las necesidades económicas de los estudiantes						
El programa está atendiendo satisfactoriamente las necesidades de orientación psicológica de los estudiantes						
Se han venido atendiendo satisfactoriamente las necesidades de integración social de los estudiantes						

	CT	CA	CM	PC	NC	NS
Se han venido atendiendo satisfactoriamente las necesidades de bienestar en la vida familiar o de pareja de los estudiantes						
Se han venido atendiendo satisfactoriamente las necesidades de orientación vocacional de los estudiantes						
Se han venido atendiendo satisfactoriamente las necesidades de mejoramiento institucional para los estudiantes						
Se observa un mejoramiento en el desarrollo de hábitos de estudio en los estudiantes						
Se observa un mejoramiento en las competencias lectoescritoras en los estudiantes						
Se observa un mejoramiento en la organización del tiempo en los estudiantes						
Se observa un mejoramiento en el autocuidado y la actitud hacia sí mismos de los estudiantes						
Se observa un mejoramiento en el desarrollo de competencias interpersonales en los estudiantes						
Se observa un mejoramiento en el desarrollo de competencias éticas y ciudadanas en los estudiantes						
Se observa un mejoramiento en el desarrollo de conocimientos específicos en los estudiantes						
Se detectan a tiempo los problemas que afectan el desempeño académico de los estudiantes						
Se ha disminuido el riesgo académico de los estudiantes						
Se ha favorecido el mejoramiento de la calidad del programa académico que se ofrece						

	CT	CA	CM	PC	NC	NS
Se ha incrementado el interés de los estudiantes hacia el estudio						
Se observa en los estudiantes mayor autonomía y sentido de responsabilidad						
Se ha favorecido una mejor adaptación e integración social en los estudiantes						
Se observa que los estudiantes se identifican más con su profesión						
Se han dado cambios positivos en el desempeño laboral de los egresados		1.	2.	3.	4.	5.
Se observa en los estudiantes una mejor adaptación a los cambios						
Se observa en los estudiantes mayor consciencia de sus preferencias y aspiraciones						

Encuesta para evaluar las apreciaciones de los estudiantes sobre el impacto de los programas de acompañamiento estudiantil universitario

Fecha de realización: _____

Programa académico: _____

Semestre que cursa: _____

Sexo: Hombre _____ Mujer _____

¿Conoce el programa de acompañamiento estudiantil de su facultad?

Sí _____ No _____

Si respondió afirmativamente, por favor, continúe respondiendo las preguntas que siguen. Si no, hasta acá llega su participación en esta encuesta. Gracias por su colaboración.

1. Señale por cuál de los siguientes medios de comunicación usted ha tenido conocimiento acerca del programa de acompañamiento estudiantil de su facultad:

Foros _____ Página virtual de la universidad _____ Plegables
informativos _____ Carteles _____ Radio universitaria _____
Redes sociales _____ Voz a Voz _____
Otros _____ ¿Cuáles? _____

2. ¿Usted se ha beneficiado de los programas de acompañamiento estudiantil? Sí _____ No _____ Si respondió afirmativamente, por favor continúe respondiendo las preguntas que siguen. Si no, hasta acá llega su participación en esta encuesta. Gracias por su colaboración.

3. Número de semestres que ha participado en estrategias del programa de acompañamiento estudiantil _____

4. De la siguiente lista señale las necesidades que usted ha podido atender gracias al programa de acompañamiento estudiantil de su facultad:

Necesidades económicas _____

Necesidades académicas _____

Necesidades psicológicas _____

Necesidades de integración social _____

Necesidades de bienestar en la vida familiar o de pareja _____

Necesidades de orientación vocacional _____

Necesidades de transformación institucional _____

Otras _____ ¿Cuáles? _____

5. De la siguiente lista señale los hábitos que ha desarrollado como consecuencia de su participación en actividades del programa de acompañamiento estudiantil:

Lectura _____

Escritura _____

Organización del tiempo _____

Consulta bibliográfica _____

Empleo de métodos de estudio _____

Autocuidado _____

Práctica de deporte o ejercicio _____

Otro _____ ¿Cuál? _____

6. De la siguiente lista señale las competencias que ha desarrollado o mejorado como consecuencia de su participación en actividades del programa de acompañamiento estudiantil:

Competencia comunicativa oral _____

Competencia comunicativa lectoescritora _____

Competencia lógico-matemática _____

Competencia investigativa _____

Competencia social _____

Competencia ciudadana _____

Competencia artística/expresiva _____

Competencia en manejo de tecnologías de la información

Competencia argumentativa _____

Competencia interpretativa _____

Otra _____ ¿Cuál? _____

7. De la siguiente lista señale los conocimientos que ha mejorado como consecuencia de su participación en actividades del programa de acompañamiento estudiantil:

Conocimiento en matemáticas _____

Conocimiento en ciencias biológicas _____

Conocimiento en ciencias sociales _____

Conocimiento en humanidades _____

Conocimiento en cultura general _____

8. De la siguiente lista señale de logros que ha alcanzado como consecuencia de su participación en actividades del programa de acompañamiento estudiantil:

Logros en el desempeño académico _____

Logros en la vida social _____

Logros en la vida familiar _____

Logros de tipo económico _____

Logros individuales de desarrollo personal _____

A continuación, por favor exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones según sea su experiencia personal, seleccionando una de las opciones en la escala así: totalmente en desacuerdo (TD), en desacuerdo (D), no sabe (NS), de acuerdo (A) y totalmente de acuerdo (TA).

	TD	D	NS	A	TA
El programa de acompañamiento estudiantil me ha ayudado a mejorar mis competencias académicas					
El programa de acompañamiento estudiantil me ha ayudado a mejorar mis hábitos de estudio					
El programa de acompañamiento estudiantil me ha ayudado a mejorar mi manera de aprender					
El programa de acompañamiento estudiantil me ha ayudado a aumentar mis conocimientos					
Me siento satisfecho con los logros que he alcanzado gracias al programa de acompañamiento estudiantil					
El programa de acompañamiento estudiantil me ha permitido ser un estudiante más crítico y propositivo					

	TD	D	NS	A	TA
El programa de acompañamiento estudiantil detectó a tiempo los problemas que podían afectar mi desempeño académico					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil mi riesgo de fracaso académico ha disminuido					
El programa de acompañamiento estudiantil ha favorecido el mejoramiento de la calidad de los programas académicos					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil ha mejorado el modo como tomo decisiones académicas					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil ahora aprendo mejor y más fácilmente					
Mis notas han mejorado desde que empecé a participar en el programa de acompañamiento estudiantil					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil he mejorado mi autoestima					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil me intereso más en estudiar					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil uso con más frecuencia recursos como la biblioteca o la sala de sistemas					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil he experimentado cambios positivos en la actitud hacia mí mismo(a)					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil me vinculo más fácilmente a grupos					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil soy más activo y propositivo cuando hacemos trabajos en grupo					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil ha mejorado mi actitud hacia la vida académica					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil persevero más en elaboración de tareas y trabajos					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil me identifico más con mi profesión					

	TD	D	NS	A	TA
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil he experimentado cambios positivos en mi desempeño laboral					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil soy más consciente de quién soy y de lo que necesito					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil reconozco mejor mis preferencias y mis aspiraciones					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil reconozco mejor las oportunidades de desarrollo profesional que se me presentan					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil soy más autónomo(a) y confiado en mí mismo(a)					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil me adapto mejor a los cambios					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil me siento más arraigado en mi carrera y en esta universidad					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil reconozco mejor mis capacidades y dificultades					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil soy más capaz de resolver los problemas que se me presentan					
Gracias al programa de acompañamiento estudiantil han mejorado mis calificaciones					

PARTE III

EXPERIENCIAS EN CONSEJERÍA ACADÉMICA UNIVERSITARIA

Qué es consejería académica

SERGIO DAVID REINA VEGA
LAURA TATIANA LÓPEZ FORERO
JORGE ELIÉCER ARTUNDUAGA CABRERA
ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES

En Colombia, estrategias como la consejería académica se enmarcan en la Ley 30/1992, de 28 de diciembre, por el cual se organiza el servicio público de la educación superior, que propende a una formación integral para los estudiantes que estén en un establecimiento educativo. En este marco normativo general, también la Universidad Santo Tomás desde su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Estatuto Orgánico amparan el desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes.

La educación superior se considera como un sistema que tiene sus propios valores y estructura social en que es razonable esperar que los bajos niveles de integración social aumenten la probabilidad de desertar (Guzmán, 2009). El estudio de Serra (2010) señala que, además de obtener notas bajas, los estudiantes señalaron ser menos exitosos haciendo nuevos amigos y en ajustarse al aumento de independencia y automotivación requerido en la universidad y tenían menos confianza en su decisión de proseguir estudios universitarios, conclusiones confirmadas por Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2009). Estudios realizados en universidades de Canadá y los Estados Unidos han encontrado que la población de estudiantes universitarios es vulnerable a la depresión, factor que influye en el bajo rendimiento y en la pobre satisfacción con los resultados académicos.

De aquí la importancia de que se consolide la actitud de compromiso por parte de estudiantes, docentes y directivos ante esta situación, pues se hace evidente que la deserción estudiantil viene determinada por factores socioeconómicos, individuales, institucionales y académicos que son identificados y atendidos desde los programas de acompañamiento estudiantil, que constituyen en la actualidad una necesaria alternativa en la educación superior (Ariza y Ocampo, 2005).

Los programas de acompañamiento se generan por las diversas formas de concebir al alumno, por lo que los procesos de aprendizaje, de evaluación y de lo cognitivo muestran la necesidad de abrir espacios a nuevas formas de abordar el fenómeno educativo. Esto busca apoyar la formación de los estudiantes por medio de consejerías, tutorías o sistemas de acompañamiento académico que buscan desarrollar al máximo las competencias académicas, cognitivas y personales del estudiante (Alvis, 2009).

El término “consejería” se asocia al de orientación, en el sentido de que se busca dar solución a diversos problemas académicos en este contexto. El concepto de *consejería* deriva del de *counseling* o asesoramiento individual, que se enfoca en la persona que precisa una ayuda individual e intensiva en su problema. Es un modelo de intervención en orientación psicopedagógica adaptado a las características personales del estudiante (Bisquerra, 2010).

El proceso de consejo debe satisfacer ciertas demandas por medio de las cuales se obtendrá un resultado adecuado con respecto a la labor de intervenir al estudiante en su recorrido académico para proveerle un apoyo y solución a su problema. Para Barrio y Rubio (2003), deben cumplirse algunas condiciones:

1. El servicio de ayuda debe ser prestado por una persona preparada profesionalmente para aconsejar.
2. El servicio debe orientarse a ayudar al beneficiario a planificar, decidir o actuar en orden a satisfacer sus necesidades o resolver sus problemas.

3. Debe inducir hacia el perfeccionamiento y la transformación del beneficiario.
4. Debe usar la relación personal individualizada y las técnicas verbales basadas en el conocimiento científico pertinente.

Según Bisquerra (2010), el *counseling* o consejería

ayuda a los sujetos a conseguir la máxima satisfacción y eficacia en todas las actividades profesionales, les ayuda a comprometerse con las actividades más apropiadas para sí mismos y para la sociedad, además contribuye a formular objetivos educativos y profesionales y planificar actividades acordes con dichos planes y finalmente les ayuda a proveerse de la información necesaria para la toma de decisiones. (p. 47)

Para Gómez (2011), la consejería hace parte de los procesos de asistencia en salud integral y se basa en

métodos y prácticas científicamente fundadas y psicológicamente aceptables, puesta al alcance de todos los individuos y familias de la comunidad, mediante su plena participación y a un costo que la comunidad y el país pueda soportar en todas y cada una de las etapas de desarrollo con un espíritu de responsabilidad y autodeterminación. (p. 3)

La consejería académica, en particular, es una estrategia que sostiene el quehacer pedagógico y ayuda a identificar las necesidades de los estudiantes y desarrollar acciones que contribuyan a la solución de las necesidades encontradas, contribuyendo al desarrollo integral, la calidad académica y la permanencia de los estudiantes universitarios. Con programas como este, se consolida la actitud de compromiso en el proceso del estudiante durante su paso por la universidad y mejora su posterior desempeño laboral (Gómez, 2011; Benavides, Borda y Durán, 2009).

La propuesta de la Pontificia Universidad Javeriana (2005) delimita la consejería académica como un proceso formativo que favorece en los estudiantes su desarrollo y madurez cognitiva y emocional, contribuye a la relación entre profesores y estudiantes, y al bienestar

de estos últimos. Jarrín y Acosta (2013) afirman que en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil la consejería se considera una instancia de orientación basada en procesos de comunicación permanente (consejeros, docentes y estudiantes), con el objetivo de identificar necesidades y ejecutar acciones que favorezcan el desarrollo integral, la calidad académica y la permanencia en las facultades, así como la consolidación de una actitud de compromiso en el proceso formativo, profesional y social del estudiante.

La consejería desarrolla acciones orientadas a crear en el estudiante una motivación por encontrar sus propias respuestas y desarrollar las estrategias de aprendizaje correspondientes, con la capacidad de construir conocimientos y de tomar decisiones y así garantizar independencia y autoconfianza.

La Facultad de la Salud de la Universidad del Valle entiende la consejería académica como el proceso permanente de doble vía que supone la participación de docentes y estudiantes, y conduce a la formación integral permitiendo estimular en el estudiante la autonomía. Este proceso fundamenta sus acciones en los principios constitutivos de la persona, tales como la singularidad, la autonomía, la sociabilidad y la intimidad o privacidad, aspectos clave que brindan al estudiante un sentido integral de lo académico y lo cultural, lo artístico y el bienestar físico y mental, lo cual le permite fortalecer la creatividad, la responsabilidad, la autonomía y el desarrollo de potencialidades individuales y de grupo brindándole las herramientas necesarias para afrontar de forma adecuada y pertinente los procesos de adaptación en los cuales requiere una toma de decisión clara, precisa y eficaz (Burgos *et al.*, 2011).

La consejería académica es inherente al quehacer pedagógico de instituciones universitarias como la UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia) en la cual se evidencia su alto impacto en el desarrollo de los estudiantes en su proceso de formación. Desde su experiencia, afirman que, mientras el estado físico y mental del estudiante, así como el medio ambiente sociocultural en el que se encuentre estén estables y sin ninguna alteración, se podrá gozar de un bienestar y adecuado desarrollo, proceso que se favorece al tener un acompañamiento oportuno dado por la consejería académica.

En instituciones como la Pontificia Universidad Javeriana (1992), la consejería académica es definida como un servicio que los programas académicos deben ofrecer a los estudiantes para el logro de los objetivos señalados en la intencionalidad formativa de los currículos profesionales o disciplinarios. Se constituye en un principio dentro de cada programa educativo.

El proceso es dado por los docentes a través de una relación honesta, equitativa, respetuosa y de mutua exigencia en la que gracias a su experiencia, según el campo de conocimiento en el que se encuentre, le ayude al estudiante a autorreconocer sus potencialidades y le enseña a identificar oportunidades de formación, de tal modo que progresivamente este gane autonomía en la construcción de sus propias rutas de aprendizaje y se apropie así de las competencias con las que inició su formación.

Según los lineamientos para la consejería académica de la Pontificia Universidad Javeriana (2005), se propone la consejería académica como una forma de acompañamiento que se establece entre un docente y un estudiante la cual inicia en el momento en que el estudiante se matricula y permanece durante todo su proceso, se constituye como un recurso para identificar las necesidades e intereses académicos y personales de sus estudiantes a fin de responder de mejor manera a las expectativas de formación que crea y a los requerimientos formativos a los que se ha comprometido desde su intencionalidad formativa. Este acompañamiento hace énfasis en la formación del estudiante mediante la acertada toma de decisiones respecto a su plan de estudio y lo que pretende es contribuir al fortalecimiento de su autonomía como agente de formación y aprendizaje.

La consejería académica como estrategia de acompañamiento al estudiante universitario ha tomado un rol de gran importancia dentro de los procesos de desarrollo estudiantil, tanto así que se le ha dado cabida en los diversos programas académicos que ofrecen las universidades hoy en día.

La Universidad Santo Tomás (2004) en su PEI estipula que “ha de formar hombres clarividentes y ‘pro-videntes’, con ‘visión de totalidad’, de capacidad valorativa amplia, aptos para guiar a la nación colombiana en la etapa actual de su existencia y hacia el futuro”. De ahí que la

universidad desde sus principios planea un proceso de acompañamiento en el que el estudiante ha de ser guiado en su proceso educativo de forma que este adquiera y desarrolle sus capacidades y habilidades de líder emprendedor, creador de conocimiento con alta responsabilidad social, con compromiso y deseo por mejorar su comunidad.

Para Benavides *et al.* (2009), en el contexto de la Facultad de Administración de la Universidad Santo Tomás, la consejería es una instancia de orientación, basada en procesos de comunicación permanente (consejero, docentes y estudiantes), con el fin de identificar necesidades y llevar a cabo acciones que favorezcan el desarrollo integral, la calidad y la permanencia, así como la consolidación de una actitud de compromiso en el proceso formativo, profesional y social del estudiante.

En el primer semestre académico de 2012, la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás empezó a implementar el PDIE (Programa de Desarrollo Integral Estudiantil), que busca identificar y responder a las necesidades de orientación, apoyo y acompañamiento al estudiante. El PDIE opera a través de estrategias paralelas al plan de estudios y a lo largo del ciclo vital estudiantil, o sea, desde el ingreso de los estudiantes hasta el final o culminación del programa profesional agrupados en ocho proyectos, uno de los cuales se ocupa del acompañamiento académico para la graduación oportuna.

El objetivo de este proyecto es la identificación oportuna de dificultades en el rendimiento para ofrecer experiencias que favorezcan el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la administración eficiente del tiempo y la solución de problemas académicos. Incluye estrategias de consejería académica, tutorías académicas, cursos de refuerzo, mejoramiento de procesos de admisión, seguimiento académico y de desempeño de docentes, talleres pedagógicos y monitorías para apoyar a los estudiantes en sus necesidades de refuerzo académico en escenarios extraclases que les permitan desarrollar sus competencias y apropiar para su adecuada utilización los conceptos trabajados en los diferentes espacios académicos.

Con estas estrategias de acompañamiento académico, se busca que los estudiantes culminen sus estudios en los tiempos establecidos y esperados, logrando sus objetivos formativos. El PDIE también busca

que se disminuyan los índices de mortalidad académica, promover la excelencia académica y la formación integral de cada uno de los estudiantes (Universidad Santo Tomás, 2013b).

En este marco, la consejería académica es el proceso por el cual se lleva a cabo un seguimiento y registro riguroso de la historia y del desempeño académico de cada uno de los estudiantes, desde su ingreso hasta el final del programa académico. Este proceso se lleva a cabo por parte de un docente consejero, quien con la información pertinente actúa como orientador de las acciones y decisiones que sean convenientes para el estudiante en sus procesos académicos y en el progreso de este en el programa profesional, hasta que logre su graduación en el tiempo establecido (Universidad Santo Tomás, 2013b).

El consejero académico acompaña a cada uno de los estudiantes que se le asignen, desde este momento hasta que ocurre su graduación, y es la primera instancia conocedora de su situación académica. En consecuencia, está en capacidad de identificar estudiantes en condiciones de “vulnerabilidad” por bajo rendimiento, repitencia y posibilidad de exclusión, así como de identificar los factores que la explican y de sugerir las acciones requeridas para ofrecer oportunamente el apoyo necesario, en función de la naturaleza de aquellos y de la capacidad de respuesta del PDIE.

Los productos de la labor de los consejeros académicos se constituyen en el principal insumo para la ejecución de los demás proyectos y son por tanto la base del proyecto de acompañamiento estudiantil para la graduación oportuna y del PDIE.

Con referencia al perfil del docente, para desempeñarse como consejero académico, un docente debe conocer el reglamento estudiantil de la universidad y el particular de la facultad, tener habilidad en el manejo del Sistema Académico (SAC), conocer la oferta de proyectos de apoyo al estudiante del PDIE y dominar la malla curricular.

En lo personal, debe ser un docente sensible a las necesidades de los estudiantes, con capacidad de escucha y autoridad suficiente para ejercer orientación en situaciones de dificultad. Debe ser igualmente un docente prudente en el manejo de la información, con capacidad para respetar la confidencialidad de la información y un elevado criterio ético, dispuesto a atender como objetivo prioritario las necesidades de

apoyo académico de los estudiantes y con capacidad para tomar decisiones en cuanto a la alternativa más conveniente para responder a cada necesidad particular.

También debe tener excelentes relaciones con los pares y disposición al trabajo en equipo, comunicación clara, directa y oportuna, y con un alto sentido de la responsabilidad. Este debe contar con un mínimo de dos horas semanales por cada grupo de entre 25 y 30 estudiantes.

Sus funciones incluyen las siguientes:

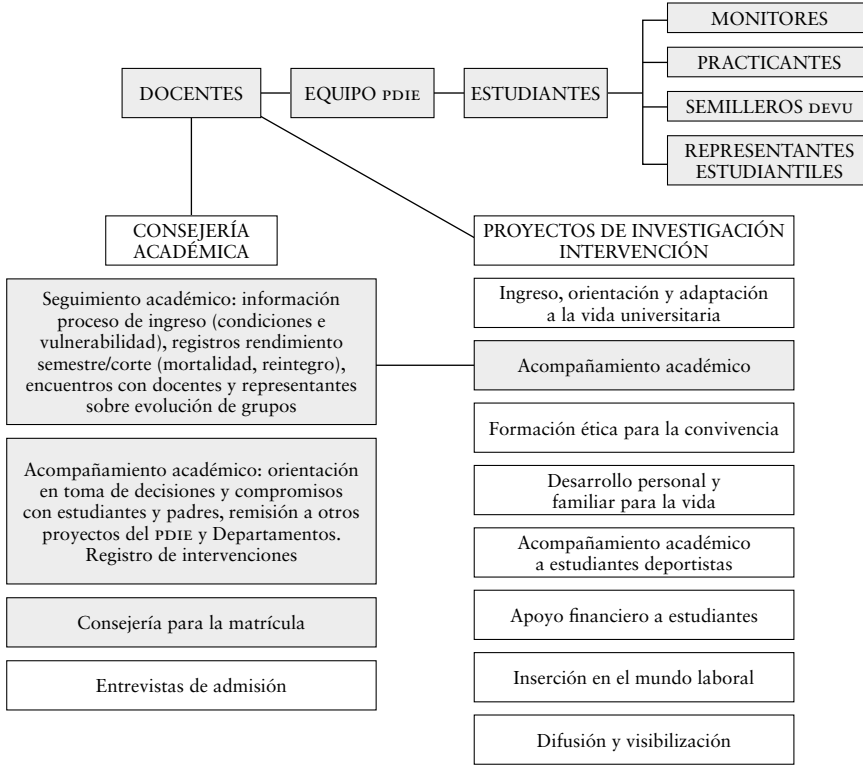
1. Velar por la actualización permanente de la información académica de cada uno de los estudiantes que se le hayan asignado.
2. Hacer un seguimiento a los resultados académicos de cada uno de sus estudiantes en cada uno de los cortes académicos según la información aportada por el SAC y los reportes de desempeño académico de los estudiantes corte a corte que envían los docentes de todas las áreas, registrando sus observaciones en los protocolos correspondientes.
3. Orientar a sus aconsejados en el proceso de matrícula en cada uno de los semestres que este deba cursar, teniendo en cuenta la malla curricular y la situación particular de cada uno de los estudiantes.
4. Presentarse frente a los estudiantes asignados como la figura a la cual deban acudir en busca de orientación alguna en asuntos académicos, procesos de matrícula y decisiones como aplazamientos o retiros de la facultad o la universidad.
5. Identificar a los estudiantes vulnerables, académicamente hablando, que por su bajo rendimiento o inasistencias tienen un riesgo mayor de perder algún espacio académico o el semestre.
6. Mediante comunicación personal con estos estudiantes y sus docentes, establecer los factores determinantes del bajo

rendimiento o la inasistencia, y definir el procedimiento más conveniente para dar una solución al problema encontrado.

7. Según el análisis del problema identificado con el estudiante, decidir la remisión de este a alguno de los proyectos del PDIE (monitoría, asesoría psicológica, orientación pedagógica, alternativas de financiamiento, entre otras).
8. Registrar en los protocolos de consejería académica todas las acciones llevadas a cabo en el tiempo destinado a su tarea y la información pertinente a cada caso atendido.
9. Generar semestralmente un informe dirigido al responsable del proyecto en el que reporta los siguientes datos:
 - a. Nombre de los estudiantes que por su rendimiento identifica como “académicamente vulnerables”, precisando las materias perdidas, el número de veces que las ha cursado, quiénes resultan excluidos, quiénes fueron reintegrados, deserciones y aplazamientos.
 - b. Nombre de los estudiantes sobresalientes, que podrían ser mediadores en procesos de acompañamiento a pares.
 - c. Un análisis de los factores identificados como explicativos de la situación académica de sus estudiantes.
 - d. Un análisis del efecto de sus intervenciones en el rendimiento académico de sus aconsejados.
 - e. Unas recomendaciones.

El lugar del consejero académico en el equipo del PDIE se explica con ayuda de la figura 15. El equipo está integrado por docentes

Figura 15. El lugar del docente consejero en el equipo del PDIE.



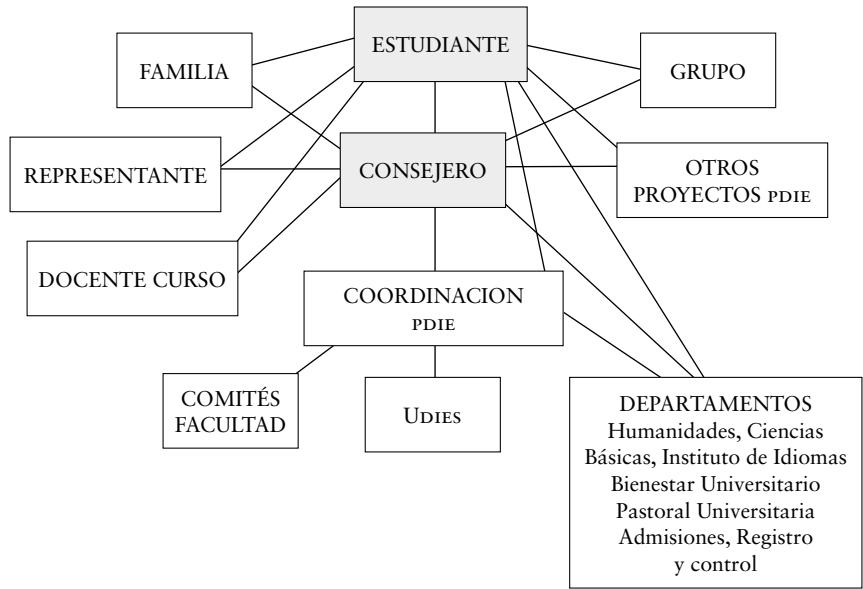
Fuente: elaboración propia.

y estudiantes. Los estudiantes participan como mediadores en el PDIE desde procesos de monitoría académica, desde sus prácticas profesionales en cuyo marco desarrollan procesos administrativos, de investigación, de orientación a la vida universitaria a estudiantes de primer ingreso y de acompañamiento académico. También participan como semilleros de investigación en la Línea Desarrollo Estudiantil y Vida Universitaria y a partir de su acción como representantes estudiantiles.

Los docentes que integran el equipo lo hacen desde su función como consejeros académicos y como responsables de proyectos del PDIE. Como consejeros académicos, hacen seguimiento y acompañamiento académico, así como consejería para matrícula.

El consejero ocupa un lugar central en la red de apoyo al estudiante, tal como se presenta en la figura 16. En el gran sistema en el que

Figura 16. El lugar del docente consejero en la red de apoyo del estudiante.



Fuente: elaboración propia.

multitud de interacciones hacen parte de la vida del estudiante universitario y que afectan su éxito académico, el consejero académico es siempre el tercero en el triángulo de relaciones del estudiante, con sus docentes, con su grupo de pares, con su familia, con otros proyectos de acompañamiento e instancias institucionales, dinamizando procesos de transformación, no solo personal del estudiante, sino de la organización como totalidad.

El docente como primer respondiente: la experiencia de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación

ASCENETH MARÍA SASTRE CIFUENTES

Hablar de un verdadero equipo de acompañamiento implica reconocer a todos los miembros de la comunidad universitaria como primeros respondientes. El término “primer respondiente” se deriva del ámbito de los primeros auxilios y se refiere a la persona más cercana a quien presenta la necesidad de ser auxiliado, que presta la atención inmediata según es requerido, evalúa las condiciones iniciales y decide si es necesario derivar a otros. Es muy importante la rapidez con la que actúa el primer respondiente para ofrecer la atención adecuada, pues de ello depende el pronóstico.

En el contexto educativo, ser primer respondiente significa que cualquier miembro de la comunidad educativa puede detectar riesgos o vulnerabilidades para la permanencia y el éxito académico e iniciar las acciones preventivas o de orientación que permitan al estudiante sortear las dificultades presentes y prevenir otras futuras.

Sin embargo, es a los docentes a quienes corresponde directamente esta responsabilidad, no solo por la autoridad que los reviste y su compromiso explícito con la formación integral de los estudiantes, sino porque son quienes están en contacto permanente con ellos desde su tarea formadora en el aula de clase. Por ello, son los docentes quienes de primera mano tienen los datos acerca de su rendimiento, de su actitud en clase, de su comportamiento, de sus circunstancias vitales

y, en general, están sobre la pista de lo que puede necesitar para estar en la mejor condición posible ante el logro de sus metas académicas. También son los docentes los primeros llamados a responder en caso de que se presenten situaciones de dificultad e incluso situaciones críticas.

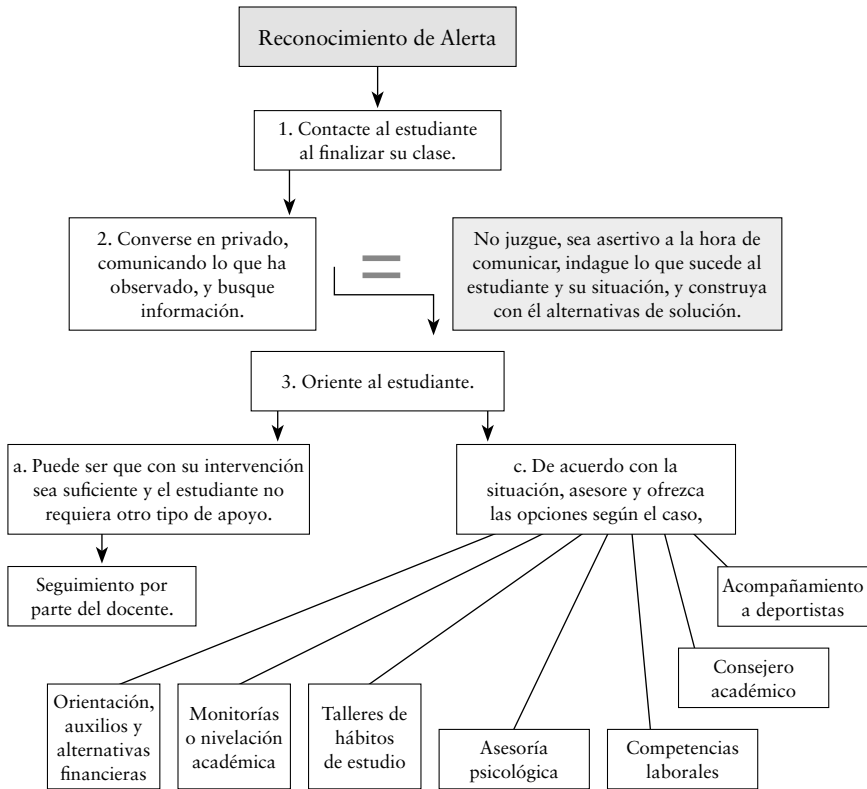
Qué tiene que hacer el docente como primer respondiente

Todos los docentes están cotidianamente al tanto de los asuntos que pueden ser potenciales amenazas al éxito académico del estudiante. Cuando estos son detectados antes de convertirse en verdaderos problemas y se atiende a ellos de manera inmediata, se les conoce como alertas tempranas. La alerta temprana es una acción preventiva que se refiere a la pronta identificación de los factores que afectan la permanencia y el éxito académico del estudiante, la cual activa mecanismos de intervención oportuna por parte de la instancia competente disponible en la red de apoyo al estudiante.

Cuando el docente nota alguna dificultad en el estudiante (llega tarde reiteradamente, falta con frecuencia a clase, se observa desmotivado, no cumple con sus trabajos, no se adapta al grupo, se relaciona con dificultad con otros, es repitente por segunda o tercera vez, se muestra inseguro, ansioso o temeroso o tantas otras señales de que algo puede estar interfiriendo con su aprendizaje, entre otras), el curso de acciones recomendadas es:

1. Converse en privado con el estudiante y exprese su preocupación, así como su deseo de encontrar conjuntamente soluciones a las dificultades observadas. Presente alternativas y si es apropiado establezca con él acuerdos posibles de ser cumplidos.
2. Si el asunto va más allá de lo que está a su alcance como docente de curso, establezca con el estudiante la alternativa por considerar, dependiendo de la naturaleza de la dificultad (económica, académica, personal, interpersonal) y recomiéndele conversar con su consejero académico para que este movilice

Figura 17. Mapa de procesos para el acompañamiento estudiantil.



Fuente: elaboración propia.

las estrategias de apoyo pertinentes (figura 17), que pueden ser de apoyo académico, psicológico o financiero.

3. Exponga la situación al consejero académico del estudiante, previo consentimiento del estudiante si se trata de un asunto personal, para que este movilice estrategias de apoyo de manera oportuna.
4. Existe también el Sistema de Alertas Tempranas (SAT) al que puede ingresar a través de la página web de la universidad, y registrar allí su observación para que desde la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (Udies) se gestione el apoyo

requerido para el estudiante en cuestión. También puede valerse del enlace de que dispone el Programa de Desarrollo Integral Estudiantil (PDIE) y remitir la información solicitada, o simplemente enviar un correo a desarrolloestudiantilcfd@gmail.com en el que exprese su necesidad de apoyo para el estudiante.

5. Por último, puede personalmente presentar su solicitud de apoyo al estudiante en la Casita del Programa, que queda vecina al Edificio OP, costado occidental.

A qué tipo de apoyos puede acceder un estudiante y con quién puede solicitarlo

Consejería académica

Los docentes de acompañamiento o consejeros académicos se encargan de orientar al estudiante en la solución de asuntos que afectan su rendimiento y en decisiones académicas, atender a padres de familia y eventualmente derivarlo a otras estrategias de apoyo según la necesidad. Cada consejero se encarga de un grupo o nivel de acuerdo con el tiempo asignado para esta función, tiene un horario de atención y se le puede contactar a su teléfono celular o mediante el correo institucional.

Todos los docentes participan en dos reuniones semestrales por nivel con su consejero para evaluar el desempeño del grupo, las necesidades de acompañamiento de los estudiantes y las necesidades docentes frente al manejo del grupo.

Todos los docentes envían reportes de rendimiento de los estudiantes en riesgo, junto con el balance académico, al correo desarrolloestudiantilcfd@gmail.com, dos fechas de corte a través del formulario que se remite oportunamente a través de Google Drive.

Cada consejero del programa hará al menos tres intervenciones semestrales con sus grupos en fechas establecidas por cronograma en espacios de clase de media hora cedidos por otros docentes, en el caso de que los consejeros no tengan clase con los grupos de estudiantes.

Refuerzo académico

El refuerzo académico se ofrece a través de tutorías, monitorías y talleres de hábitos de estudio. Los docentes como primeros respondientes advierten si su espacio académico es de alta mortalidad para vincular su espacio académico al proceso de monitorías. Si sus estudiantes requieren refuerzo académico, pueden ofrecer tutorías grupales, y si requieren apoyo y orientación en el manejo de su tiempo y desarrollo de hábitos de estudio, puede derivarlos a los talleres pedagógicos de hábitos de estudio.

Monitorías

Para que el estudiante pueda postularse como monitor, debe tener un promedio acumulado en sumatoria de los semestres que lleve cursados de 3,8. Preferiblemente, debe tener similar promedio en las asignaturas que hagan parte de los espacios académicos a los cuales se postulará como monitor. No debe tener ningún reporte por concepto de faltas al reglamento de la universidad o de la facultad y debe disponer de cinco horas (mínimo) a la semana para realizar sus labores de monitorías.

El estudiante monitor debe estar presente en por lo menos dos clases del docente que se encuentra a cargo del espacio académico al cual asesora o monitoriza. El docente que se encuentra a cargo del espacio académico que el monitor asesorará debe prestar vigilancia cercana al proceso de monitorías realizado por el estudiante escogido y ha de asistir a las reuniones que se han establecido a fin de realizar procesos de seguimiento y evaluación dadas para tal fin. Los estudiantes monitores deben asistir a las reuniones que se establecen con el fin de realizar seguimiento al proceso de monitorías.

Participar en este proceso para los docentes implica postular monitores (por docentes) en las fechas fijadas por cronograma, participar en reuniones de seguimiento al proceso, con docentes monitoreados, y evaluar el desempeño del monitor mediante instrumentos diseñados para este fin, en las fechas establecidas cada semestre.

Orientación y adaptación a la vida universitaria

Si el docente es profesor de estudiantes de primer semestre, está especialmente atento para ofrecer acompañamiento a estudiantes vulnerables en razón de su situación financiera por estar condicionados sus créditos o becas, o por ser menores de edad, por ser estudiantes que vienen de fuera de Bogotá y viven solos o lejos de sus familias de origen, por traer una deficiente preparación académica o por ser repitentes.

Es importante que asista a la inducción a estudiantes de primer semestre durante la primera semana de clases, y que no programe ninguna actividad con ellos durante la franja que semanalmente se destina al Curso de Vida Universitaria y Desarrollo Estudiantil.

Alternativas de financiamiento

Si el docente advierte que alguno de sus estudiantes presenta dificultades económicas o si está dispuesto a apoyar económicamente a estudiantes, contacta al docente encargado de este proyecto mediante correo electrónico, reconociendo que el proyecto de alternativas de financiamiento se ocupa de establecer un perfil socioeconómico de los estudiantes del programa y de desarrollar un proceso de selección meritocrático para la obtención de beneficios institucionales y de sus colaboradores, tales como subsidio alimentario o de transporte y descuentos en matrícula.

Los docentes pueden remitir a este proyecto las necesidades de estudiantes de apoyo en labores específicas. Es importante que los docentes de investigación que ocasionalmente los emplean como investigadores de apoyo o en las fases de recolección de la información también consideren el estudio de hojas de vida que se desarrollará.

Acompañamiento a estudiantes deportistas de alto rendimiento

Si el docente advierte que entre sus estudiantes hay deportistas de rendimiento, de nivel nacional o internacional, contacta al docente encargado de este proyecto a través de correo electrónico para formalizar la inscripción del estudiante al programa. Los estudiantes inscritos tendrán una consejería especializada que hace contacto con presidentes de ligas

y entrenadores, confronta el calendario deportivo con el académico, gestiona y avala la flexibilización de fechas de entrega y la validez de las ausencias a clase sin que corran fallas. También está atento a la visibilización de los logros deportivos y académicos de estos estudiantes y a su merecido reconocimiento en la universidad.

De estos apoyos solo podrán beneficiarse estudiantes reconocidos por el ente deportivo correspondiente (club, liga, federación u organización no federada respectiva) como un deportista competitivo a nivel nacional o internacional.

Una vez se legalicen los requerimientos solicitados por la consejería para deportistas, los docentes tienen el deber de otorgar los permisos respectivos según el calendario de competencias de cada estudiante, no tener en cuenta dentro de los parámetros evaluativos de su cátedra las fallas de clase avaladas por la consejería para deportistas, flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las metodologías que estime conveniente, teniendo en cuenta que no deben afectar negativamente la planeación deportiva del estudiante (calendario de campamentos deportivos, concentraciones y competencias), avalada también por la consejería para deportistas que fue aprobada por consejo de facultad desde 2014 y reglamenta acciones de apoyo y flexibilización para esta población de carácter no discrecional por parte del cuerpo docente y administrativo. El docente deberá siempre tener en cuenta el listado oficial de los estudiantes deportistas adscritos al programa actualizado periódicamente.

Asesoría psicológica

Si considera que alguno de sus estudiantes se beneficiaría de un proceso de acompañamiento personal, el docente hace contacto con el profesional encargado de este proyecto que se ocupa de procesos de acompañamiento personal de corte breve, ofrecidos por un profesional en psicología clínica, con competencia para derivar de ser necesario a otras instancias. Estos procesos solo se desarrollan cuando hay consentimiento por parte del estudiante, y en el caso de menores de edad, de sus padres.

Liderazgo y participación estudiantil

El docente remite al líder de este proyecto los estudiantes postulados a procesos de representación estudiantil y merecedores de reconocimientos por méritos y valores, proceso que culmina en una jornada de reconocimientos.

Preparación para la vida laboral

El docente apoya los espacios destinados a fortalecer las competencias laborales de los estudiantes de noveno y décimo semestre y a familiarizarlos con las experiencias propias de la vida laboral, permitiendo su participación en actividades de autoevaluación y retroalimentación sobre competencias laborales, preparación a la práctica profesional, talleres de preparación a la entrevista y hoja de vida, formación en resolución de conflictos, *marketing* personal y plan de vida.

El arte de la consejería y el *coaching* organizacional: “el coach-sejero”

MARÍA ANDREA ABELLA FAJARDO*

La función de un director de orquesta es animar a los músicos, enseñarles, llevarlos e inspirarlos para que ellos puedan sacar lo mejor de sí mismos.

Daniel Barenboim

Cuando se habla de consejería estudiantil o apoyo al estudiante, es necesario preguntarse por las formas de ser, actuar y relacionarse propias de quienes se dedican a esta labor. Es necesario reflexionar sobre el quehacer del docente consejero, valorar el ser de quienes se dedican a esta labor y la importancia de tener habilidades que le permitan a través de su acción que el estudiante se potencialice y reconozca sus recursos para trascender en el camino de la vida estudiantil.

El docente consejero o docente de acompañamiento requiere habilidades para desempeñarse adecuada y asertivamente en un proceso en el cual se trata de intervenir, apoyando y orientando al estudiante en diversos problemas que convocan aspectos emocionales, sociales, personales y académicos de su vida. De alguna manera, se trata de una labor que requiere de los consejeros una actitud de servicio permanente, como la del *coach*.

* Docente consejera del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás.

El *coaching* es un proceso de aprendizaje a través del cual el estudiante transforma el tipo de observador que es, abriéndose a nuevas posibilidades de acción, y es el *coach* (en este caso el docente consejero) quien le facilita el proceso.

Para iniciar, es indispensable ofrecer algunas precisiones en torno al concepto de *coaching*. Wolf (2003) propone que *coaching* es como el arte de soplar las brasas. Esta expresión denota al *coaching* como algo más que un entrenamiento, para ser entendido como una disciplina, un arte, un procedimiento, una técnica y también un estilo de liderazgo, gerenciamiento y conducción. De ahí que el *coaching* se utilice como un proceso en el cual se genera transformación personal en el que lo que se valora es el cambio de observador de la persona que conversa o busca apoyo.

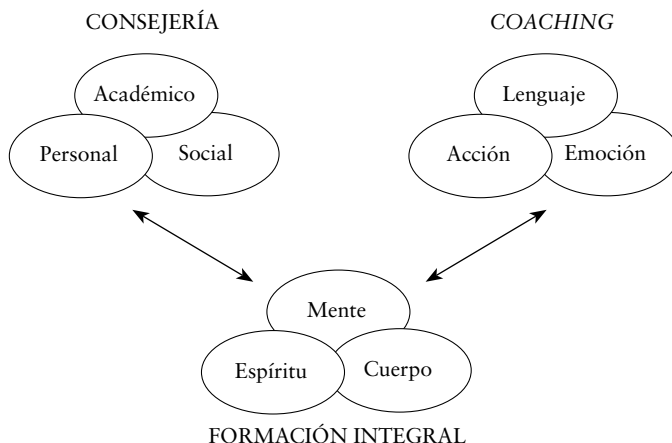
Muradep (2012) conceptualiza el *coaching* como el proceso en el que se pretende acompañar a otro a reconocer la aventura de su propio héroe y apoyarlo en ella. En este sentido, el *coaching* es un camino para superar limitaciones y en efecto se considera como un método que ayuda a las personas a mejorar su desempeño, lo que implica un estilo de liderazgo que permitirá obtener los resultados deseados.

Por su parte, el proceso de consejería o acompañamiento estudiantil, bastante similar a lo que implica el *coaching* es, según la Ley 30/1992, de 28 de diciembre, un “proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral. Se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”.

El concepto de *consejería* se ha abordado y trabajado desde diferentes disciplinas. Ramírez (1992) define la consejería como un proceso continuo de apoyo al estudiante para el desarrollo máximo de sus potencialidades en función del logro de su objetivo de formación académica, personal, social, y para la búsqueda de adaptación a las exigencias que plantea el ambiente universitario (figura 18).

En estos dos procesos, se ve al estudiante (*coachee*) desde una mirada holística e integral, idea que se destaca en el pensamiento tomista, según el cual el fin último de la formación integral es facilitar que la persona llegue a un estado perfecto en el que tenga ciertas habilidades

Figura 18. Dimensiones de la consejería y el *coaching* y su relación con la formación integral.



Fuente: elaboración propia.

que le permitan dirigir su propia vida. Este principio converge con los tres principios en el ser humano que sustentan la práctica del *coaching*:

1. El principio del pensamiento: todo ser humano según sus creencias, experiencias y vida crea ciertos juicios y creencias que le permiten ver al mundo (modelos mentales).
2. El principio de la palabra: todo ser humano a partir de sus creencias expone al mundo lo que piensa; también tiene la opción de callar.
3. El principio de acción: todo ser humano actúa y toma decisiones respecto de sus creencias, valores, juicios y experiencias.

Evidentemente, el *coaching* sustenta una mirada del ser humano desde tres esferas complementarias e interdependientes, que en relación sistémica permiten ver al estudiante integralmente. Senge (2005) afirma que el pensamiento sistémico recuerda continuamente que el todo es más que la suma de las partes, por lo que tanto la formación humanista como los procesos de consejería y acompañamiento, o *el coaching*, se enfocan en el todo, en una visión holística del estudiante.

De lo anterior se plantea el arte del “coach-sejero” como una práctica integral orientada a asistir a personas, grupos y equipos en el desarrollo de sus competencias para alcanzar el máximo potencial. La incorporación de estas destrezas implica, con frecuencia, trascender algunos modelos mentales y los paradigmas culturales vigentes con los que viven los actuales estudiantes y que erosionan las bases sobre las que se sostiene la vida y el paso por la universidad.

El arte del “coach-sejero”: ¿cómo lo hacemos?

Desde el programa de acompañamiento se tiene un equipo de docentes y profesionales que utiliza la conversación y la reflexión con los estudiantes con el fin de impulsar, modelar, facilitar y producir mejoras en el aprendizaje y en la efectividad de las acciones de los estudiantes ante el logro de sus metas, a nivel individual y colectivo, dentro del ámbito de la vida universitaria. También se trata de identificar problemas y definir junto con el estudiante estrategias de resolución que abran posibilidades de crecimiento personal y académico.

En consecuencia, para ejercer el arte de la consejería y el *coaching*, es importante el uso de la conversación como medio para que se den estos objetivos. La conversación permite al consejero que el estudiante se transforme con el fin de acceder a nuevas formas de pensar y de actuar generando con ello mayor productividad, efectividad y bienestar personal.

Conviene subrayar que las consejerías van orientadas a dos procesos comunicacionales básicos: indagar y exponer productivamente. Estos procesos promueven el aprendizaje mutuo, que genera apertura y reflexión en los estudiantes y en el docente consejero, posibilitando el cambio de observador y la generación de compromisos con un propósito. Al respecto, cabe anotar que para exponer e indagar productivamente es necesario reconocer que uno no tiene toda la información (Kofman, 2007), y es indispensable trabajar sobre los modelos mentales de los estudiantes.

Efectivamente, en los procesos de consejería y *coaching* es requisito indagar (preguntar) y exponer (comunicar): el exponer productivo es una forma de abrir a los estudiantes a las cuestiones propias de las

situaciones que no han definido o no han tenido en cuenta y así poder ayudarle a entender lo que el consejero observa y aprecia. Permite además aportar elementos nuevos del proceso de pensamiento en vez de discutir el resultado final.

Esto equivale a decir que la oportunidad de conversar empáticamente radica en lograr que el otro (estudiante-*coachee*) pueda entender lo que se comunica, considerando la posibilidad de compartir los modelos mentales y desde allí construir. Al respecto, Kofman (2007) señala que

exponer productivamente genera un pensamiento colectivo, crea una comprensión y dirección compartida y transforma las palabras en acciones coordinadas [...] Luego de exponer es indispensable el indagar productivamente, lo que se define como una forma de descubrir los razonamientos de los demás, de ayudarlos a exponer no solo lo que piensan, si no por qué piensan lo que piensan. (p. 67)

Considerando lo anterior, la respuesta a la pregunta por cómo se hace la consejería está en el ejercicio de estas dos habilidades comunicacionales, en que indagar es tan importante como exponer, ya que la sinergia entre ambas genera un clima colaborativo y elimina las barreras defensivas: la indagación productiva ayuda a revelar y resolver diferencias para así coordinar acciones efectivas.

Hay además algunos elementos clave en la conversación, que lejos de ser recetarios o protocolos de conversación, implican una postura general que permite ver al estudiante en su grandeza, en su fuerza y en su poder, y también conversar desde el amor. Cada encuentro individual y grupal en que se indaga y se expone se fundamenta en los valores conversacionales del respeto, la autenticidad, la responsabilidad, la efectividad, la humildad, la empatía y el amor incondicional.

El Programa de Desarrollo Integral Estudiantil en el periodo de 2012-1 a 2016-1 en cifras

Este capítulo presenta el total de estudiantes atendidos semestralmente desde cada estrategia de cada uno de los proyectos del Programa de Desarrollo Integral Estudiantil (PDIE) tanto de manera individual como colectiva, así como el número de sesiones destinadas a esta atención durante el periodo de 2012-1 a 2016-1. También presenta los proyectos de investigación, los productos y las propuestas desarrolladas en este periodo en el marco del proyecto.

Tabla 36. Total estudiantes atendidos por el programa

Proyecto	Estrategia	Periodo	N.º Estudiantes atendidos	N.º Sesiones individuales	N.º Sesiones grupales
1. Proyecto ingreso orientación y adaptación al medio universitario	Proceso de ingreso, inducción a neotomasiños y curso de desarrollo estudiantil y vida universitaria	2012-1			
		2012-2			
		2013-1	91 (DEVU)		60 (CEVU)
		2013-2	21 (DEVU)		12 (CEVU)
		2014-1	260	77	49
		2014-2	164/221	99	27
		2015-1	140	33	47
		2015-2	378		63
		2016-1	523		77
		Total	1301	209	263
2. Proyecto de acompañamiento a estudiantes deportistas	Consejería especializada	2012-1			
		2012-2			
		2013-1			
		2013-2			
		2014-1	5	5	1
		2014-2	10	10	
		2015-1	20	24	
		2015-2	19	19	15
		2016-1	44	29	23
		Total	98	87	39
3. Proyecto acompañamiento académico para la permanencia y la graduación oportuna	Monitorías académicas, consejerías académicas, consejería para matrícula y talleres pedagógicos en hábitos de estudio	2012-1	262		
		2012-2	362		
		2013-1	236	366	48
		2013-2	465	309	74
		2014-1	535	170	25
		2014-2	521	289	99
		2015-1	432	224	41
		2015-2	266	114	60
		2016-1	222	104	72
		Total	3301	1576	419

Proyecto	Estrategia	Periodo	N.º Estudiantes atendidos	N.º Sesiones individuales	N.º Sesiones grupales
4. Desarrollo personal y familiar para la vida	Asesoría psicológica y grupos de crecimiento	2012-1	15		
		2012-2	24		
		2013-1	14	28	1 (FP)
		2013-2	25	57	
		2014-1	273	55	3 (AL y BU)
		2014-2	23	43	
		2015-1	21	33	
		2015-2	32	65	
		2016-1	26	65	
		Total	453	346	4
5. Proyecto liderazgo y participación estudiantil	Orientación/sensibilización Elección de representantes en todos los grupos y Jornada de Reconocimiento a estudiantes y docentes	2012-1			
		2012-2			
		2013-1			
		2013-2	202		1
		2014-1	450		14
		2014-2	91		35
		Total	743	0	50
5. Formación ética y construcción de la ciudadanía	Reconocimiento a estudiantes	2015-1			
		2015-2	29		1
		2016-1	14		
		Total	43		1

Proyecto	Estrategia	Período	N.º Estudiantes atendidos	N.º Sesiones individuales	N.º Sesiones grupales
6. Proyecto preparación para la inserción en la vida laboral	Talleres de preparación para la vida laboral, desarrollo de competencias laborales y conferencias de egresados y empleadores	2012-1			
		2012-2			
		2013-1	21		1
		2013-2	44		2
		2014-1			
		2014-2			
		2015-1			
		2015-2			
		2016-1			
		Total	65		3
7. Proyecto de apoyo financiero	Subsidio alimentario y de transporte, bolsa de empleo – red de empleadores, plan padrino	2012-1			
		2012-2			
		2013-1			
		2013-2	6		
		2014-1	28	28	
		2014-2	7	7	
		2015-1	55	55	
		2015-2	18	4	
		2016-1	48		4
		Total	162	94	4

Tabla 37. Total proyectos de investigación y sistemas de información

Periodo	Total proyectos	Proyectos de investigación	Otros
1. Proyecto ingreso orientación y adaptación al medio universitario			
2013-1	2	Caracterización del estudiante neotomasino de la fcdr 2009-2013 según encuesta de BU y	2 artículos no publicados
2013-2		Caracterización del neotomasino de CFDR según pruebas de ingreso	
2014-1	1	Caracterización psicosocial, física y cognitiva, en fase de formulación	Registro de entrevistas para sistematización y generación de perfiles y alertas tempranas, instrumento para instrumento de entrevista y rediseño prueba de biología.
2014-2	1	Caracterización morfológica y cognitiva del estudiante neotomasino de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. Proyecto terminado	Diagnóstico de hábitos de estudio en proceso de sistematización y pendiente sistematización de la experiencia (registro de sesiones y evaluaciones) en curso DEVU para publicación.
2015-1			Diagnóstico de hábitos de estudio en proceso de sistematización y pendiente sistematización de la experiencia (registro de sesiones y evaluaciones) en curso DEVU para publicación.

Periodo	Total proyectos	Proyectos de investigación	Otros
1. Proyecto ingreso orientación y adaptación al medio universitario			
2015-2			Sistematización de la experiencia (registro de sesiones y evaluaciones) en curso DEVU para publicación.
2016-1			Sistematización de la experiencia (primera y última sesión para análisis cualitativo de testimonios sobre experiencia de ingreso a la universidad). Montaje del curso DEVU en la plataforma Moodle – en proceso
Total	4		
2. Proyecto de acompañamiento a estudiantes deportistas			
2013-1	2	Modelo de acompañamiento académico a estudiantes deportistas terminado.	Borrador propuesta de acompañamiento académico a estudiantes deportistas.
2013-2		Trabajo de grado: Deserción universitaria en estudiantes deportistas	Artículo publicación proyecto
2014-1			Propuesta de acompañamiento a estudiantes deportistas presentada y aprobada por consejo de facultad, reglamentación y entrega a coordinación académica para su gestión en secretaría general. Instrumento para el estudio de factibilidad de virtualización del programa de pregrado en CFDR. Formulario de identificación de estudiantes deportistas de alto rendimiento rediseñado.

Periodo	Total proyectos	Proyectos de investigación	Otros
2014-2	2	Trabajo de grado terminado: Relación entre rendimiento académico y vinculación deportiva en estudiantes de CFDR. Trabajo de grado en curso: Necesidades de formación académica en deportistas de alto rendimiento IDRDR	Propuesta investigación USTA-ASCUN
2015-1	1	Trabajo de grado terminado: Necesidades de formación académica en deportistas de alto rendimiento IDRDR	
2015-2			
2016-1	1	Evaluación del programa de acompañamiento a estudiantes	
Total	6		
3. Proyecto acompañamiento académico para la permanencia y la graduación oportuna			
2013-1	2	Trabajo de grado: Factores asociados a la repitencia académica en la facultad de CFDR.	
2013-2		Impacto de los programas de acompañamiento en la USTA Bogotá.	
2014-1	3	Impacto del acompañamiento académico en indicadores de permanencia, en fase de ejecución. Trabajo de grado en curso: Relación entre rendimiento académico y vinculación deportiva en estudiantes de CFDR. EIS Percepción del proceso de consejería académica.	Primer borrador Programa de Formación Pedagógica y Didáctica para Monitores USTA. Formación en consejería (17 sesiones) y procesos de investigación en desarrollo estudiantil y vida universitaria. Volante con Recomendaciones para Matricula. Guía para consejeros académicos

Periodo	Total proyectos	Proyectos de investigación	Otros
3. Proyecto acompañamiento académico para la permanencia y la graduación oportuna			
2014-2	3	Acompañamiento académico por pares – Monitorías en la FCFDR. Proyecto terminado. EIs Terminado: Percepción del proceso de consejería académica. Trabajo de grado: Factores asociados a la deserción estudiantil en la FCFDR. en fase 1.	Formación en consejería (sesiones). Procesos de investigación en desarrollo estudiantil y vida universitaria. Volante con Recomendaciones para matrícula, enviado por correo al 100% de estudiantes de la facultad. Borrador publicación Experiencia en Consejería Académica.
2015-1			Experiencia en consejería académica (sin avances)
2015-2	1	Proyecto terminado: Factores asociados al abandono en la FCFDR.	Experiencia en consejería académica (sin avances)
2016-1			Informe de Gestión y propuestas de innovación de la estrategia de Monitorías
Total	8		
4. Desarrollo personal y familiar para la vida			
2013-1			
2013-2			
2014-1	2	Eventos críticos en la vida de los estudiantes, en ejecución. Trabajo de grado en curso: necesidades asociadas al ciclo vital estudiantil. En curso.	

Periodo	Total proyectos	Proyectos de investigación	Otros
4. Desarrollo personal y familiar para la vida			
2014-2	2	Eventos críticos en la vida de los estudiantes, finalizado. Trabajo de grado terminado y sustentado: Necesidades asociadas al ciclo vital estudiantil.	
2015-1	1		Eventos críticos en la vida de los estudiantes, enviado y aprobado en Conferencia Internacional en Ciencias Sociales, Atenas, Grecia Julio 27 al 30.
2015-2	1		Eventos críticos en la vida de los estudiantes, memorias del evento en Conferencia Internacional en Ciencias Sociales, Atenas, Grecia Julio 27 al 30.
Total	6		
5. Proyecto liderazgo y participación estudiantil			
2014-1	4	Cultura democrática en los estudiantes de CFDR. EIS satisfacción estudiantil con calidad académica y servicios institucionales. Trabajo de grado sustentado y aprobado: Dinámica de la participación en la representación estudiantil en la Facultad de CFDR. Trabajo de grado sustentado y aprobado: Estrategias para la movilización de la participación estudiantil en IES: un estudio documental.	Manual para representantes estudiantiles. Protocolos y registros de los procesos de la representación estudiantil.

Periodo	Total proyectos	Proyectos de investigación	Otros
5. Proyecto liderazgo y participación estudiantil			
2014-2	1	Percepción de los estudiantes frente a la representación Estudiantil y el Voto.	1 jornada de reconocimientos (55 estudiantes con reconocimiento y 29 docentes)
Total	5		
6. Formación ética y construcción de la ciudadanía			
2015-1	1	Investigación buenas prácticas en formación de competencias blandas.	Conceptualización de las categorías para reconocimientos 2015-2
2015-2			29 diplomas de reconocimiento a estudiantes
2016-1	1		Construcción del proyecto, presentación y aprobación por decanatura, lanzamiento del proyecto “Alianza Estudiantil Somos Mucho Más que Dos”.
Total	2		
7. Proyecto preparación para la inserción en la vida laboral			
2014-1	2	Proyecto preparación para la inserción a la vida laboral, en formulación. Evaluación de competencias laborales en estudiantes salientes, en formulación.	
2014.2	1	Evaluación de competencias laborales en estudiantes salientes. Proyecto terminado.	

Periodo	Total proyectos	Proyectos de investigación	Otros
7. Proyecto preparación para la inserción en la vida laboral			
2015-1	1	Evaluación de competencias laborales en estudiantes salientes. Proyecto terminado.	
Total	4		
8. Proyecto de apoyo financiero			
2014-1	1	Diagnóstico de las condiciones financieras de los Estudiantes de CFDR.	
2014-2	2	Propuesta de Estrategias de apoyo financiero a estudiantes, terminado. Diagnóstico de las condiciones financieras de los Estudiantes de CFDR, terminado.	
2016-1			Documento del proyecto revisado
Total	3		

Referencias de la parte III

- Abella, A. (2010). *Incremento de la efectividad en el área de telemarketing (comercial) de assist-card: una propuesta de integración basada en la disciplina del coaching organizacional* (Tesis de maestría, Universidad del Salvador, Buenos Aires Argentina).
- Aguilera, M. P. y Cruz, C. (2005). Los principios generales de la admisión a la educación superior, sus contradicciones y un modelo educativo para atenderlas: el caso del Programa Samuel Robinson. *Revista de Pedagogía*, 26(77), 483-498.
- Alvis Gómez, K. M. (2009). *Acompañamiento estudiantil y tutoría académica*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Ariza Olarte, C. y Daza de Caballero, R. (2008). *Calidad del cuidado de enfermería al paciente hospitalizado*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ariza Ordóñez, G. I. y Ocampo Villegas, H. B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-42.
- Asociación Colombiana de Universidades. (2002). *Agenda de políticas y estrategias para la educación superior*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Barrio, E. y Rubio, R. (2003). *Psicopedagogía. Vol. II: El asesoramiento a los alumnos: principios generales, modelos y técnicas*. Sevilla, España: MAD.
- Benavides Cáceres, D., Borda Arias, M. I. y Durán, G. (2009). *Consejería y seguimiento estudiantil con responsabilidad social en la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad Santo Tomás*. Trabajo presentado en Conferencia Ascolfa 2009, Bogotá, Colombia.
- Bisquerra, R. (2010). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid, España: Narcea.
- Blanco-Guillermety, R. J. y Blanco-Peck, R. (2018). La medición de la calidad de servicios en la educación universitaria. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 22, 121-136.

- Bueno, G. (2007). El estudiante universitario y su entorno familiar. *Revista Griot*, 1(1).
- Burgos, D., Escobar, A. y González, M. C. (2011). Consejería estudiantil con estudiantes de enfermería de la Universidad del Valle: búsqueda, encuentro, permanente desafío *Colombia Médica*, 42(2), 86-94.
- Castaño Vélez, E., Gallón Gómez, S., Gómez Portilla, K. y Vásquez Velásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.
- Castaño Vélez, E., Gallón Gómez, S., Gómez Portilla, K. y Vásquez Velásquez, J. (2009). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, 60(60), 39-65.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. M. (2010). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 110-135.
- Díaz Hernández, D. P. (2004). La tutoría académica en la educación universitaria: una experiencia en el núcleo de Actividad Física, del área de Movimiento y Postura, en el programa de Medicina de la Universidad de Antioquia. *Iatreia*, 17(4), 404-413.
- Girón, L. y González Gómez, D. E. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil en el programa de economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Economía, Gestión y Desarrollo*, 3, 173-201. Recuperado de <https://econpapers.repec.org/paper/col000097/002328.htm>
- Gómez Estrada, M. del S. (2011). La Consejería Académica y Psicosocial: mediación humana sostenible. *Revista Cognición*, 35. Recuperado de http://www.cognicion.net/index.php%3Foption%3Dcom_content%26view%3Darticle%26id%3D414
- González, L. E. y Uribe, D. (2018). Estimaciones sobre la “repitencia” y deserción en la educación superior chilena: consideraciones sobre sus implicaciones. *Calidad en la Educación*, 17, 75-90. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.408>
- Guzmán Puentes, S. P. (2009). *Deserción y retención estudiantil en los programas de pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia).
- Himmel, E. (2018). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 17, 91-108.

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2002). *Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Jarrín Hunter, X. M. y Acosta Ramírez, N. R. (2013). *Percepciones sobre el funcionamiento de la consejería estudiantil en las carreras de Lengua Inglesa y Gestión Empresarial Internacional de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil desde el año 2011 hasta el semestre A. 2012* (Tesis de maestría, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador).
- Kofman, F. (2007). *Metamanagement: la nueva conciencia de los negocios: cómo hacer de su vida profesional una obra de arte*. Vol. 2: Aplicaciones. Buenos Aires, Argentina: El Grito Sagrado.
- Ley 30/1992, de 28 de diciembre, por el cual se organiza el servicio público de la educación superior.
- Malagón Plata, L. A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-358471_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior en Colombia: metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Acuerdo nacional para disminuir la deserción en educación superior 2013-2014*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_archivo_pdf_politicas_estadisticas.pdf
- Muradep, L. (2012). *Coaching para la transformación personal: un modelo integrado de la pnl y la ontología del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Pineda Báez, C., Pedraza Ortiz, A. y Moreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135.

- Pontificia Universidad Javeriana. (1992). *Consejería académica, propuesta para el Consejo Académico*. Recuperado 2013 de http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/vice_academica/1documentos_vice/Consejer%eda%20Acad%E9mica.pdf
- Pontificia Universidad Javeriana. (2005). *Lineamientos para la consejería académica*. Cali, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/directriz_consejeria_academica.pdf
- Rico Higueta, D. A. (2006). *Caracterización de la deserción estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín*. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Rojas Betancur, M. y González, D. C. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. *Zona Próxima*, 9, 70-83.
- Sastre Cifuentes, A. M. y Montenegro Mejía, Y. M. (2013). *Impactos del Programa de Desarrollo Estudiantil de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación*. Manuscrito no publicado, Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, Universidad Santo Tomás, Colombia.
- Senge, P. (2005). *La quinta disciplina en la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Serra, J. (2010) *Autoeficacia, depresión y el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Torres Guevara, L. E. (2010). *Estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de http://www.piees.cl/wp-content/uploads/2017/03/532.009_torres.pdf
- Universidad Nacional de Colombia. (1992). *La Consejería*. Manuscrito no publicado, Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Universidad Santo Tomás. (2004a). *Política curricular para programas académicos*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Universidad Santo Tomás. (2004). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Universidad Santo Tomás. (2013a). *Factores que inciden en la deserción en la usta Colombia*. Recuperado de <https://docplayer.es/40505142-Convenio-626-usta-ministerio-de-educacion-nacional-proyecto-factores-que-inciden-en-la-desercion-en-la-usta-colombia-alberto-carvajal-panesso.html>

- Universidad Santo Tomás. (2013b). *Programa de Desarrollo Integral Estudiantil*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Wolf, L. (2003). *El arte de soplar brasas*. Buenos Aires, Argentina: Gran Aldea.
- Zárate Rueda, R. y Socha, C. M. (2011). Estudio sobre las motivaciones de deserción estudiantil en la Universidad Industrial de Santander. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 14, 411-430.

Instrumentos

Registro de observaciones en entrevista de ingreso

Este formulario se ha diseñado para favorecer la evaluación de los aspirantes en cada una de las cinco categorías que propone el Departamento de Admisiones y Mercadeo de la Universidad Santo Tomás a partir de indicadores susceptibles de ser valorados en una escala de 0 a 4, en la que 0 indica que no se cumple en absoluto, 1 poco, 2 medianamente, 3 con suficiencia y 4 en alto grado.

El puntaje en cada categoría puede ser de máximo 20 y el total de la entrevista de 100. Este total se multiplica por 5 para calcular el máximo total de la entrevista que en consecuencia sería de 500, que es el que se transcribe en el formato impreso que exige el Departamento de Admisiones y Mercadeo.

Nota: los indicadores **no son preguntas** para ser formuladas al aspirante. Son descripciones del desempeño observado durante la conversación que se desarrolla mediante la entrevista. Las preguntas pueden ser las sugeridas en el formato que proporciona el Departamento de Admisiones y Mercadeo o las que proponga que permitan reconocer en el aspirante los indicadores planteados. Se recomiendan en todo caso las preguntas abiertas.

Nombre del aspirante: _____

Apellidos del aspirante: _____

Tipo de documento: Cédula de ciudadanía _____ Tarjeta de identidad _____ Pasaporte _____

Número de documento: _____

Interés por la universidad	0	1	2	3	4
1. Reconoce a la USTA por su formación humanista.					
2. Reconoce a la USTA por su acreditación de alta calidad.					
3. Reconoce a la USTA por la información que presenta en su página web.					
4. Reconoce a la USTA por las referencias de personas vinculadas a la universidad.					
5. Argumenta con conocimiento su preferencia por la USTA.					
Total interés por la universidad					
Interés por la carrera	0	1	2	3	4
6. Da cuenta de la oferta académica del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación al que aspira.					
7. Argumenta su interés por la carrera desde su propia historia personal.					
8. Argumenta su interés por la carrera desde su proyecto de vida.					
9. Está informado acerca de las opciones laborales del profesional en Cultura Física, Deporte y Recreación.					
10. La elección de su carrera se fundamenta en su convicción respecto de lo que aspira ser, saber y hacer.					
Total interés por la carrera					
Historia de vida	0	1	2	3	4
11. En su historia personal, ha logrado aprendizajes y desarrollado recursos que le permiten asumir esta profesión como proyecto de vida.					
12. Su familia actualmente es un entorno que favorece su formación profesional.					
13. Los recursos económicos familiares o personales le permiten financiar con suficiencia su carrera.					
14. Sus hábitos de vida son favorables a la permanencia en el programa para el logro de sus metas de formación profesional.					
15. Reconoce sus recursos y dificultades ante el logro de lo que se propone.					
Total historia de vida					

Socialización	0	1	2	3	4
16. Comunica sus ideas con claridad, fluidez y vocabulario apropiado al contexto.					
17. Expresa sus posturas y opiniones con seguridad.					
18. Argumenta sólidamente sus afirmaciones, logrando ser convincente.					
19. Su conducta general es apropiada al contexto de entrevista.					
20. Participa con iniciativa en la entrevista respetando tanto su derecho a informarse como el derecho de otros a pedir información.					
Total socialización					
Conciencia social	0	1	2	3	4
21. Está informado acerca de situaciones sociales actuales que implican la acción de los profesionales en Cultura Física, Deporte y Recreación en la transformación social.					
22. Expresa su compromiso con el aporte al mejoramiento de la calidad de vida de la población mediante la actividad física, la recreación y el deporte.					
23. Distingue entre el interés común y su interés individual.					
24. Se muestra crítico frente a situaciones sociales de inequidad, violencia, exclusión e indiferencia en el campo de acción de su profesión.					
Total conciencia social					
Total entrevista					

Observaciones y recomendaciones

Marque la opción u opciones que identifiquen la condición particular de este aspirante.

Estas condiciones exigen un acompañamiento particular al estudiante y por tanto son de atención prioritaria por parte del Programa de Desarrollo Integral Estudiantil (PDIE).

- () Es deportista de alto rendimiento (vinculado a alguna liga deportiva, representando su deporte a nivel nacional o internacional).
- () Proviene de fuera de Bogotá.
- () Ingresa con crédito de Icetex u otro crédito educativo.
- () Presenta alguna limitación física, sensorial o cognitiva.
- () Pertenece a los programas 1000 becas, 4 × 1 Opción de Vida, Ser Pilo Paga o similares.
- () Convenio Ascun-ICBF.
- () Ninguna de las anteriores.
- () Otro: _____

Comentarios, aclaraciones y recomendaciones

Escriba a continuación todo lo que a su criterio debe ser tenido en cuenta en el proceso de acompañamiento al estudiante.

Nombre del entrevistador: _____

Formulario digital para el registro de las acciones de consejería académica

Periodo académico: _____

Este formulario está diseñado para registrar la información derivada de los procesos de consejería académica que lleva a cabo el Programa de Desarrollo Integral Estudiantil (PDIE) de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, con el fin de favorecer el uso de la información en los procesos de toma de decisiones y acompañamiento a estudiantes. Su estructura se adapta a la necesidad de registro del consejero.

Nombre del docente consejero

Por favor, escriba únicamente su nombre y primer apellido

Fecha en que realiza el registro día/mes/año _____

Modalidad de la intervención

Elija entre las dos opciones según su intervención haya sido a un estudiante individualmente o a un grupo de estudiantes.

- ☐ Individual
- ☐ Colectiva

Si su intervención fue colectiva, identifique el grupo que la recibió.

Si su intervención fue individual, escriba el nombre completo del estudiante a quien la ofreció.

Semestre cursado:

La iniciativa para la realización de esta intervención la tomó:

- ☐ El estudiante
- ☐ El consejero
- ☐ Otro docente
- ☐ Un directivo de la facultad
- ☐ Otra instancia de la universidad
- ☐ Un miembro de la familia del estudiante
- ☐ Otro miembro de la comunidad universitaria

Tipo de consejería ofrecida:

- ☐ Valoración del proceso académico y de la necesidad de acompañamiento
- ☐ Orientación en la solución de dificultades académicas
- ☐ Cancelación de espacios académicos
- ☐ Aplazamiento del semestre
- ☐ Retiro del programa
- ☐ Reintegro
- ☐ Consejería especializada al estudiante deportista
- ☐ Consejería en alternativas de financiamiento
- ☐ Información sobre procesos académicos y/o alternativas de acompañamiento
- ☐ Seguimiento a no matriculados

Necesidad identificada:

Describa muy brevemente la necesidad que identifica como prioritaria en el estudiante para ser atendida en el proceso de acompañamiento.

Información considerada:

Registre brevemente la información que tuvo en cuenta por ser la más relevante para realizar su intervención.

Decisiones y acuerdos:

Describa brevemente los acuerdos a los que condujo el encuentro y los compromisos asumidos por las partes.

Estatus:

Para definir el estatus de este proceso, por favor elija una de las respuestas posibles que se plantean a continuación:

- ☐ Se resuelve la situación identificada, y no se requiere acompañamiento posterior
- ☐ Se resuelve la situación identificada pero continúa con acompañamiento
- ☐ Se remite a otro tipo de acompañamiento
- ☐ No se resuelve la situación identificada pero se acuerda un nuevo encuentro para trabajar en ello
- ☐ No se resuelve la situación identificada y se abandona el proceso de acompañamiento
- ☐ Otro: _____

Por favor, asegúrese de enviar el formulario haciendo clic donde corresponde. ¡Gracias!

Reporte de desempeño académico

Por favor, diligencie el siguiente cuestionario considerando especialmente los casos de estudiantes que a este momento del semestre presenten deficiencias en su rendimiento, y que a su juicio requerirían de algún tipo de apoyo que excede sus posibilidades como docente del espacio académico. Esta información orientará las acciones desde el Programa de Desarrollo Integral Estudiantil (PDIE).

Gracias por su compromiso con este proceso.

Nombre del docente: _____

Nombre del espacio académico: _____

Apreciaciones generales acerca del desempeño del grupo
(recuerde escribir el número y letra del grupo que describe, p. ej. 3B):

Nombres y apellidos de los estudiantes que a su juicio requieren acompañamiento: _____

Corte parcial reportado:

- () Primer corte (35 %)
- () Segundo corte (35 %)
- () Tercer corte (30 %)

Factores a los que usted atribuye el bajo rendimiento:

1. Describa las situaciones que a su juicio explican el bajo rendimiento de estos estudiantes:

2. Describa lo que a su juicio requerirían estos estudiantes para resolver las situaciones descritas:

3. Por favor, señale los aspectos en los que como docente eventualmente requeriría apoyo para el manejo de casos como estos:

¡Gracias!

Formulario sobre necesidades por atender para el éxito académico

Este formulario pretende ayudarte a identificar los asuntos que pueden estar obstaculizando tu éxito académico y orientarnos a los dos (a ti y a mí como tu consejero académico) a encontrar la forma de atender lo que sea necesario para que en lo que queda del semestre puedas recuperar o mejorar tu rendimiento en los espacios académicos con resultados pobres o insatisfactorios. Responderlo solo te toma 5 minutos.

1. ¿A qué factores atribuyes los pobres resultados académicos que tuviste en el primer corte?
2. ¿Qué has hecho durante el segundo corte para resolver esos aspectos que has descrito?
3. ¿Qué podríamos ofrecerte desde la universidad para resolver lo que te ha impedido alcanzar tus logros académicos?
4. ¿Estarías interesado en tener una cita individual conmigo para atender a tus necesidades particulares?

Estaré en contacto contigo vía correo electrónico para acordar un encuentro personal. ¡Gracias por tus respuestas!



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula
y papel bond *beige* de 75 gramos para páginas internas.
Tipografía Sabon Lt Std.
2020

Este libro reúne los resultados de varias investigaciones enfocadas en fenómenos como la deserción y la permanencia de los estudiantes en la universidad, la reprobación, la repitencia, la consejería universitaria, el *coaching* organizacional y el papel de los docentes frente a las situaciones de riesgo de sus estudiantes.

Así mismo, en esta obra se hace una propuesta para el proceso de admisión y el acompañamiento de los estudiantes durante el primer año de su carrera, y se proporcionan herramientas para brindar apoyo de manera efectiva. Este es un aporte gestado en el marco del Programa de Desarrollo Integral Estudiantil de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
FACULTAD DE CULTURA FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN