

Persistencia y Graduación: Hacia un Modelo de Retención Estudiantil para las Instituciones de Educación Superior en Colombia

Los Programas de Fomento de la Permanencia en la Universidad de La Sabana: Pilotaje de un Instrumento

INVESTIGADOR PRINCIPAL
Clelia Pineda Báez (PhD)

INVESTIGADORES AUXILIARES
Ricardo Higuera Rojas
Natalia Ortega Tobar
John Alexander Quintero Oviedo

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MESTRÍA EN EDUCACIÓN
Abril de 2010

Resumen

Ante la pérdida de estudiantes que sufre el sistema educativo a nivel superior (45% actualmente en Colombia) las instituciones educativas se han hecho conscientes de su responsabilidad y han generado respuestas tendientes a disminuir el impacto negativo del fenómeno comúnmente llamado deserción. Estas respuestas, conocidas como programas de retención, se centran en cinco áreas principalmente y cada una de ellas, a su vez, contiene una serie de programas o estrategias que redundan en la disminución del abandono escolar. Las áreas en mención son: promoción y admisión; apoyo financiero; servicios estudiantiles; servicios académicos y procesos curriculares y pedagógicos.

Este proyecto reconoce los esfuerzos de las instituciones de educación superior (IES) para la puesta en marcha de políticas encaminadas a disminuir el abandono escolar universitario. Se indaga acerca del manejo de los programas de retención estudiantil para describirlos en las cinco áreas mencionadas anteriormente. Para este propósito se realizó la elaboración de un marco referencial teórico y que cuenta con los más recientes avances en el estudio de la retención estudiantil. Con base en éste se diseñó y validó un instrumento para la recolección de los datos sobre los programas de retención y, se aplicó el pilotaje de esta encuesta en la Universidad de La Sabana con el fin de reportar los hallazgos en relación con la validez del Instrumento.

El estudio es descriptivo y transversal de corte mixto que recoge información sobre los programas de retención a nivel nacional para identificar aquellos que optimizan la permanencia y graduación. Esta fase de la investigación reporta los avances teóricos e investigativos sobre retención estudiantil universitaria y presenta el diseño, validación y pilotaje de un instrumento que se aplicará a nivel nacional. El escenario de aplicación fue la Universidad de La Sabana. Los resultados del pilotaje de la encuesta muestran que la Universidad está realizando esfuerzos sistemáticos por

enfrentar el problema de deserción, que se han generado múltiples programas que ayudan a enfrentar la dificultades de los estudiantes, pero que se carece de una sistematización de datos rigurosa y continua para examinar el impacto de los programas de retención ofrecidos. El reporte también señala las modificaciones en la encuesta a partir de su aplicación en esta institución universitaria.

Abstract

Student drop-out in the Colombian education system is close to 45%. Higher education institutions have become aware of their responsibility and have generated programs designed to decrease the negative impact of the drop-out phenomenon. These programs, which in the literature are known as student retention programs, center around five areas: recruitment and admission, financial initiatives, student services, academic services and curriculum and instruction programs.

This project aims to acknowledge the efforts of higher education institutions in Colombia to design and implement policies aimed at reducing college dropout. The study, in particular, inquires about the nature of student retention programs and how the five areas mentioned before are managed.

This is a mixed, descriptive research that gathers information on retention programs nationwide in order to identify those that optimize retention and graduation. The phase that is reported in this document accounts for the most recent theoretical and research approaches to the study of drop out and retention. It also presents the design and validation of a survey that will be applied at the national level. The instrument was applied in Universidad de La Sabana located in Chía, Colombia. The results show that the University is making systematic efforts to address the drop-out problem, which is evident in the number of different programs aimed at addressing the difficulties of students. However, the institution lacks a rigorous and systematic system to gather data to examine the impact of the retention programs that are offered. The report also points out modifications in the survey.

Tabla de contenido

Resumen	1
Abstract	3
Tabla de Contenido	3
Lista de Figuras	6
Lista de Tablas	7
INTRODUCCIÓN	9
Capítulo I	13
<i>Planteamiento del Problema</i>	13
<i>Antecedentes</i>	13
<i>Preguntas de investigación</i>	16
<i>El argumento para examinar los programas de retención estudiantil que optimizan la permanencia</i>	17
Capítulo 2	20
<i>Marco Teórico y Estado del Arte</i>	20
<i>Deserción y Retención: Dos caras de una misma moneda</i>	20
<i>Causas de deserción</i>	23
<i>La retención estudiantil</i>	26
<i>Programas para el fomento de la retención</i>	28
<i>Programas de promoción y admisión</i>	31
<i>Programas de ayuda financiera</i>	34
<i>Algunos puntos críticos sobre el apoyo financiero</i>	41
<i>Servicios Académicos</i>	44
<i>Distintos lenguajes y una sola Intención: Tutorías – consejerías – asesorías</i>	45
<i>La Mentoría</i>	511
<i>Monitorías</i>	555
<i>Programas especiales</i>	56
<i>Algunos puntos críticos de la implementación de los programas de acompañamiento</i>	577
<i>Programas de servicio estudiantil</i>	59
<i>Algunos Puntos Críticos sobre servicios estudiantiles</i>	61
<i>Programas Relacionados con el Currículum y los Procesos Pedagógicos</i>	62
<i>Sobre los procesos pedagógicos</i>	70
<i>Algunos puntos críticos sobre los procesos curriculares y pedagógicos</i>	73
Capítulo 3	77

Metodología.....	77
Objetivo general	¡Error! Marcador no definido.
Objetivos específicos.....	77
Metodología del proyecto	789
Metodología empleada en la fase 2: Validación de pares y prueba piloto	80
La encuesta.....	823
Análisis de datos	91
Capítulo 4.....	922
Resultados	922
A. Datos demográficos	922
B. Admisión, registro y matrícula periodo 2003-I al 2007-II	933
C. Documentación y difusión acerca de la deserción/retención en la institución.....	96
D. Sistemas de información acerca de deserción/retención.....	977
E. Presupuesto institucional invertido en programas de permanencia/retención.....	97
F. Políticas de retención e instancias de coordinación	988
G. Medio de divulgación de los programas	988
H. Programas de acompañamiento al estudiante.....	999
I. Acompañamiento académico.....	101
J. Programas de apoyo financiero.....	1044
K. Programas de reclutamiento, transición y adaptación.....	1077
L. Programas de bienestar e integración social.....	1088
M. Currículo e Instrucción.....	1099
Capítulo 5.....	1144
Conclusiones y Discusión	1144
A. Identificación de la institución.....	1144
B. Admisión, registro y matrícula para el período 2003-I-2007-II.....	1144
C. Documentación y difusión acerca de la deserción-retención en la institución	1166
D. Sistemas de información acerca de la deserción-retención	1177
E. Presupuesto institucional invertido en programas de permanencia/retención	1188
F. Políticas de retención e instancias de coordinación	1199
G. Medios de divulgación de los programas.....	1199
H. Programas de acompañamiento al estudiante	12020
I. Programas de apoyo financiero	1233
J. Programas de reclutamiento, transición y adaptación	1255
K. Programas de bienestar e integración social	125

<i>L. Currículo e Instrucción</i>	1266
Capítulo 6	13232
<i>Recomendaciones</i>	13232
<i>Sobre los programas de retención en la Universidad de La Sabana</i>	13232
<i>Sobre la encuesta</i>	1366
Bibliografía	143
Anexos	154
<i>Anexo 1</i>	15454
Acta de reunión grupo de investigación para la elaboración de las preguntas de la encuesta.....	154
<i>Anexo 2</i>	16557
<i>Encuesta Aplicada en la Universidad de La Sabana</i>	15757
<i>Anexo 3</i>	¡Error! Marcador no definido.65
Clasificación del estado académico de los estudiantes.....	165
<i>Anexo 4</i>	1666
<i>Manual de Becas y Ayudas Económicas Pregrado y Postgrado</i>	1666
<i>Anexo 5</i>	1688
<i>Becas y Ayudas Económicas de Pregrado</i>	1688

Lista de Figuras

No	Pág.	Figura
1	23	Tipos de deserción
2	24	Factores de deserción
3	28	Fuerzas que actúan en la persistencia y el logro del estudiante
4	30	Los cinco componentes del modelo de retención estudiantil
5	37	Colocación de créditos nuevos y renovados
6	40	Estudios sobre los resultados de estrategias económicas sobre la deserción
7	52	Características del mentor y el mentorizado
8	53	Etapas en la realización de mentorías
9	93	Eficiencia terminal para cohorte 2003-1
10	94	Eficiencia terminal de los programas
11	104	Estudiantes graduados de la cohorte 2003-1 que tuvieron crédito del ICETEX
12	110	Internacionalización de los estudiantes cohorte 2003-1 a 2007-2
13	111	Plan de formación de los profesores cohorte 2003-1 a cohorte 2007-2

Lista de Tablas

No	Pág.	Nombre
1	84	Categorías de clasificación de los programas
2	91	Índice de absorción por programas
3	97	Medios de divulgación de los programas de retención
4	98	Programas de acompañamiento al estudiante en la Universidad de La Sabana
5	103	Total de valores de apoyo financiero según tipo de ayuda (2003-1 al 2007-2) en los programas académicos
6	108	Índice de elegibilidad
7	108	Índice de condicionalidad

INTRODUCCIÓN

La educación superior incide de manera incuestionable en el desarrollo de las naciones, tanto así que el nivel educativo se considera un factor de gran incidencia en el desarrollo económico. La tendencia mundial en términos de dinamismo y competitividad por ejemplo, muestra que existe una estrecha relación entre los países cuyas economías presentan tasas de matrícula y años de escolaridad más altos.

Un informe del Banco Mundial (2003) señala que el reducido número de trabajadores con estudios terciarios (1 de 9) pone en desventaja la competitividad del país frente al panorama mundial, lo que deja consecuencias económicas negativas para una nación en vía de desarrollo como la nuestra. El Ministerio de Educación Nacional, informa que la cifra de deserción actual se sitúa en un 45%, lo que implica que aproximadamente uno de cada dos estudiantes que ingresan a las IES culmina su carrera. Frente a esta problemática el gobierno nacional planteó como meta, en el documento Colombia Visión 2019, disminuir la deserción al 40% para el 2010 y al 25% para el 2019.

La educación es un derecho fundamental sustentado en la Declaración de los Derechos Humanos y así se explicita al interior de la Constitución Colombiana. Es por ello que actualmente se hacen grandes esfuerzos en las políticas de cobertura, para garantizar el acceso a las instituciones de educación superior. Sin embargo, el simple acceso no es garantía de que los estudiantes cumplan con los objetivos que se han propuesto. Es necesario proveer el acompañamiento necesario para incrementar las posibilidades de éxito en la trayectoria escolar y obtener la graduación. A estos acompañamientos se les denomina comúnmente, programas de retención.

La retención estudiantil se define como la estrategia que desarrolla el aparato educativo de una institución para garantizar la trayectoria completa del estudiante y por lo tanto apoyar su proyecto de vida o intención al ingreso. Los programas de retención

además brindan las garantías para la terminación de los diferentes ciclos y etapas en los tiempos establecidos, asegurando el conocimiento necesario y el desarrollo de habilidades y actitudes ineludibles para desenvolverse en la vida.

Cabe aclarar que la retención está directamente vinculada con los procesos que se originan al interior de las instituciones de educación superior tales como el apoyo financiero, los programas de servicio estudiantil, los servicios académicos, los programas de promoción y admisión y los programas que propenden por mejoras en los procesos curriculares y pedagógicos.

En Colombia, al igual que en muchas otras naciones del mundo las instituciones de educación superior han desarrollado programas para frenar el grave problema del abandono escolar universitario. Sin embargo, el acopio de información sobre el funcionamiento y los resultados de esas propuestas es escaso. Para responder al vacío que atañe a la educación superior, la Universidad de La Sabana a través de la Maestría en Educación, presentó a Colciencias el proyecto de investigación “Persistencia y Graduación: Hacia un Modelo de Retención Estudiantil para las Instituciones de Educación Superior en Colombia” en la convocatoria 439/07 Banco de anteproyectos año-2008, el cual fue aprobado para ser co-financiado por esa entidad. El propósito de este proyecto es responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué caracteriza a los programas de retención de las IES que optimizan la retención de estudiantes?, ¿Cuáles son los principios orientadores de estos programas?, ¿Cómo abordan las dimensiones económica, pedagógica, académica, social, psicológica, familiar y vocacional? ¿Cuál es la relación costo-beneficio y distribución de recursos en estos procesos?

El estudio se inscribe en las áreas de calidad, cobertura y políticas de la educación superior en Colombia y, específicamente, busca examinar lo que acontece en términos de retención, o para expresarlo en un lenguaje más pertinente, de persistencia en dichas instituciones. El estudio tiene como objetivo caracterizar los programas exitosos de retención de pregrado que benefician en un alto grado la permanencia y graduación de los estudiantes vulnerables o en riesgo de desertar.

El contenido de este documento se centra en la elaboración de un referente teórico, basado en un rastreo de modelos explicativos de retención universitaria y de estudios sobre permanencia, que sirvió de base para el diseño de un instrumento que se aplicará a nivel nacional. El propósito de ese instrumento es ofrecer una caracterización de las cinco dimensiones en que generalmente se agrupan los programas de retención o fomento de la permanencia: académica, financiera, servicios estudiantiles, promoción y admisión y procesos curriculares y pedagógicos. El instrumento fue sometido a valoración por pares externos, se modificó y se piloteó en La Universidad de La Sabana.

En el capítulo primero, se plantean los antecedentes de la problemática que se estudia y se enfatiza en los altos costos que el fenómeno produce para los países, las instituciones universitarias, los estudiantes y las familias que lo sufren. Este capítulo trata también sobre la contraparte de la deserción, es decir la retención estudiantil.

En el segundo capítulo, se hace una descripción de la deserción y sus causas tomando como base los modelos expuestos por algunos expertos. Se aborda además el modelo teórico para la retención estudiantil a nivel universitario propuesto por Swail, Redd y Perna (2003), que especifica cinco dimensiones institucionales cruciales para el fomento del éxito: apoyo financiero, servicio estudiantil, servicios académicos, programa de promoción y admisión y procesos curriculares y pedagógicos. Se discuten puntos críticos sobre cada una de estas dimensiones.

En el tercer capítulo se describe la ruta metodológica que se propuso para la totalidad del proyecto. Sumado a ello, se especifican los objetivos para esta fase de la investigación que atañe al diseño y pilotaje de un instrumento en la Universidad de La Sabana.

En el cuarto capítulo se describen los resultados en relación con cada una de las variables que propone el instrumento: datos demográficos, admisión, registro y

matrícula de los períodos 2003-I al 2007-II, documentación y difusión acerca de la deserción y la retención, sistemas de información acerca de deserción y retención, presupuesto institucional invertido en programas de permanencia o retención, políticas de retención e instancias de coordinación, medios de divulgación de los programas, programas de acompañamiento al estudiante, programas de apoyo financiero, programas de promoción, transición y adaptación, programas de bienestar e integración social y programas relacionados con procesos curriculares y pedagógicos.

En el capítulo quinto se discuten los hallazgos a la luz de las implicaciones para la Universidad de La Sabana y se señalan los ajustes que se proponen para el cuestionario que se aplicará a nivel nacional en una fase posterior del proyecto.

Finalmente, en el capítulo sexto, se dan algunas recomendaciones generadas a partir de la aplicación y análisis del instrumento utilizado en este estudio.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

Antecedentes

Se ha señalado reiteradamente que la educación cumple un papel vital en el desarrollo de las naciones. De hecho, la inserción y la posibilidad de competir en los mercados globales están determinadas por los niveles educativos de los ciudadanos de cada país. En consecuencia, se asume que a mayores tasas de escolaridad, habrá mayores oportunidades de desarrollo económico (Perry, Arias, López, Maloney & Servén, 2006; Gallego, 2003). Este planteamiento concuerda con lo estipulado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico–[OCDE], (2007), que señala que "una población bien educada y bien capacitada es esencial para el bienestar social y económico de los países y los individuos. La educación juega un papel central en proveer a los individuos con el conocimiento, habilidades y competencias necesarias para participar efectivamente en la sociedad y en la economía" (p.26). Esta participación involucra entre otros aspectos, la inserción en las corrientes actuales que propenden por el uso de las tecnologías y por la producción de conocimiento que conlleve a la resolución de las problemáticas que aquejan a los países. De lo anterior se desprende que niveles escolares de educación superior reducidos desencadenan desarrollos limitados en el empleo de las tecnologías, por ejemplo, y en el avance en conocimientos en general.

En el plano social, más concretamente, se incrementa el subempleo y se retroalimenta el círculo de la pobreza, así como la reducción del aporte intelectual y profesional que los titulados le pueden ofrecer a la sociedad. Se puede concluir entonces, que el incremento en las tasas de titulación en educación superior resulta en mayor preparación del talento humano y por ende en cambios positivos en la economía

de las naciones. Si se da lo contrario, se perpetúan las condiciones de pobreza y rezago de sus habitantes.

El fenómeno del abandono escolar, más comúnmente denominado deserción, acarrea además de consecuencias económicas negativas para las naciones, desajustes en la vida social y familiar de los estudiantes. Rivera et ál., (2005) señalan que el individuo que deserta de sus estudios experimenta frustración, en razón a que sus aspiraciones profesionales y salariales se ven desfavorecidas, lo que a su vez podría incidir negativamente en su probabilidad de ascenso social. Pinto, Durán, Pérez, Reverón & Rodríguez (2007) añaden que el prestigio y posicionamiento social que se asocia con el título universitario se afectan cuando éste no se consigue y que además se reduce la vinculación con algunos grupos sociales a los que se adscribe el estudiante.

A lo anterior se suma que la pérdida de estudiantes afecta también las partidas presupuestales de las instituciones de educación superior, pues con el abandono se reducen los ingresos por matrícula. Pero más grave aún, es el hecho de que se pone en tela de juicio la calidad de los programas de las instituciones y su eficiencia para responder a las necesidades de sus estudiantes. Por muchos años, el abandono escolar universitario se asoció con la calidad y la exigencia. Hoy en día se vislumbra como un signo de ineficiencia y forma parte de los criterios de evaluación en los procesos de acreditación.

En general se puede afirmar que existe una gran conciencia sobre el hecho de que la deserción genera un enorme costo para el país, las universidades, los estudiantes y sus familias. Es pertinente entonces preguntarse acerca de la situación actual sobre esta problemática en nuestro continente, particularmente en nuestra nación, e indagar sobre las medidas adoptadas para enfrentarla.

Un estudio auspiciado por las Naciones Unidas (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004 citado en

Educación Superior Boletín Informativo, 2006) demostró que la tasa promedio de deserción estudiantil universitaria fue del 50%, en un gran número de universidades latinoamericanas y del Caribe. En Colombia la cifra es muy similar pues el índice reportado para el año 2004 fue de 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 gobierno nacional planteó, en el documento *Visión Colombia II Centenario 2019*, como una de sus metas para lograr el objetivo de alcanzar una sociedad más igualitaria y solidaria, el cerrar brechas sociales enfocando la política a atender cuatro aspectos fundamentales: aumento de cobertura, calidad, pertinencia y financiamiento del sistema educativo. Para esto se requerirá el mejoramiento de la capacidad de gestión de las instituciones de educación superior del sector público, y la participación activa del sector privado como oferente del servicio de educación superior y como agente activo para la formulación de la política. Con esta meta se busca disminuir la actual tasa de deserción que es de 50% a 40% para el 2010 y a 25% para el 2019. Aunque se ha presentado una leve tendencia al descenso, pues para el año 2006 el porcentaje de deserción reportado era de 47.5%, las cifras aún son preocupantes (Pineda & Pedraza, 2009). De otra parte la ministra de educación reportó un descenso al 45% en octubre de este año (C. M. Vélez, comunicación personal en Foro Internacional sobre Permanencia Estudiantil en Educación Superior celebrado en Bogotá, 2009).

Dentro de los esfuerzos de nuestras instituciones de educación superior, está el gran número de investigaciones que se ha concentrado en cuantificar el fenómeno y en especificar los principales determinantes del abandono escolar (Lopera, 2008; Rojas y González, 2008; Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico [CEDE], 2007; Pinto et ál., 2007; Hernández, 2005). Sin embargo, la dispersión de resultados no permite identificar tendencias claras. Esto probablemente se debe a la misma complejidad del fenómeno ya que existen multiplicidad de factores que inciden en él.

Un aspecto que llama la atención, es que las instituciones de educación superior colombianas han diseñado y desarrollado diversas propuestas que se denominan estrategias o programas de retención estudiantil, cuyo propósito es enfrentar el abandono de la trayectoria escolar. Varias de estas iniciativas están siendo auspiciadas por el Ministerio de Educación y fueron presentadas recientemente en el Foro Internacional sobre Permanencia Estudiantil en Educación Superior celebrado en Bogotá (2009). Los folletos distribuidos en el evento dan cuenta de una variedad de programas destinados a enfrentar problemas de diversa índole que se consideran causales de deserción tales como económicos, familiares, académicos y, de integración social, entre otros. Sin embargo, aunque este espacio propició la reflexión sobre el fenómeno y las rutas a seguir para enfrentarlo, aún persiste la incertidumbre frente a cómo están funcionando y de qué manera afrontan cada tipo de problema. En general, se puede concluir que en nuestro país se carece de documentación sistemática y rigurosa sobre los programas para el fomento de la permanencia y que esta exigüidad se convierte en un obstáculo para generar criterios claves que orienten la cualificación de los procesos y la formulación de políticas más fundadas y contundentes en torno a la retención estudiantil.

Preguntas de investigación

Lo enunciado anteriormente nos lleva a plantear los siguientes interrogantes para guiar esta investigación:

- ¿Qué caracteriza a los programas de retención de las de las instituciones de educación superior que optimizan la retención de estudiantes?
- ¿Cuáles son los principios orientadores de estos programas? ¿Cómo abordan las dimensiones económica, pedagógica, académica, social, psicológica, familiar y vocacional?
- ¿Cuál es la relación costo-beneficio y la distribución de recursos en estos programas?

Este trabajo se centra en los programas que “optimizan” la permanencia y que estimulan el éxito académico y la graduación. Con el estudio de estos programas se pretende obtener evidencia de buenas prácticas de los programas y con estos insumos proponer políticas para las instituciones de educación superior en el país.

La investigación que se propone, involucra el desarrollo de varias fases para el logro de la meta expuesta anteriormente. Este documento se concentra en dos etapas fundamentales: la construcción de un marco teórico sobre retención estudiantil a nivel universitario y el diseño y aplicación de un instrumento cuyo objetivo es el acopio de información sobre programas diseñados para favorecer la permanencia y la graduación. La Universidad de La Sabana sirve como escenario para el pilotaje de este instrumento.

Los objetivos específicos para esta fase del proyecto son:

1. Elaboración de un marco referencial, teórico e investigativo que de cuenta de los más recientes avances en el estudio de la retención estudiantil a nivel universitario.
2. Diseñar y validar un Instrumento para la recolección de datos sobre programas de retención estudiantil que manejan las IES en Colombia.
3. Aplicar (pilotear) el instrumento diseñado en la Universidad de la Sabana para dar cuenta de los programas de retención estudiantil en esta Institución.
4. Reportar los hallazgos en relación con la validación del Instrumento.

El argumento para examinar los programas de retención estudiantil que optimizan la permanencia

La educación es un derecho fundamental para todos. No obstante, pese a los esfuerzos en cobertura, la deserción estudiantil a nivel universitario continúa, y conlleva implicaciones negativas para los estudiantes, sus familias, las instituciones de educación superior y la nación en general. Como se mencionó anteriormente, un número reducido de ciudadanos con estudios terciarios perpetúa las condiciones de

rezago de nuestra sociedad que requiere personas cada vez más preparadas para enfrentar las diferentes problemáticas de su entorno.

Contamos con un sinnúmero de programas de retención destinados a favorecer la permanencia y graduación de los estudiantes de pregrado en sus ágoras. Sin embargo, la poca documentación sobre sus características genera la necesidad de examinar cómo vienen funcionando, determinar sus características y estudiar la inversión y costos de estas experiencias. Es indispensable avanzar en el acopio y análisis de información sobre programas de retención para precisar políticas públicas que optimicen los procesos y así lograr la meta planteada de 25% de deserción para el 2019.

Ahora bien, otro concepto también válido, es que la retención esta relacionada con los procesos que se gestan en las instituciones para fomentar la permanencia de los estudiantes de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes.

Esta investigación pretende aportar al vacío que se evidencia en términos de información sobre los programas de retención estudiantil a nivel universitario en Colombia. Se sabe que la información oportuna, confiable y válida es un insumo fundamental para mejorar los procesos de gestión y el diseño de programas de mejoramiento de la calidad de los servicios que ofrecen las instituciones de educación superior. Por consiguiente, con este trabajo se espera acopiar información que en primera instancia nos permita observar el panorama de programas que se ofrecen, y en segundo lugar aportar al análisis de prácticas de retención que sirvan de modelo para las instituciones de educación superior.

Cabe recordar que a nivel mundial y local se vienen realizando esfuerzos por incrementar el acceso a las instituciones de educación superior en aras de fomentar la equidad. Sin embargo, de acuerdo con el último reporte de UNESCO (2009), persisten las disparidades y desigualdades en el acceso y éste por sí solo no implica equidad. El documento señala que “el objetivo debe ser la participación exitosa y la culminación del

proceso educativo, asegurando el bienestar de los estudiantes mediante el apoyo financiero y educativo a quienes forman parte de comunidades pobres y marginadas“ (p. 3). Sin embargo, y como se expondrá en el capítulo siguiente, el éxito académico no depende solamente del soporte económico que se brinde al estudiante. Las instituciones deben propender porque el estudiante “navegue exitosamente” en su institución y en su trayectoria académica (Tinto, 2009), lo cual implica que el apoyo cubra su parte emocional y social para que se de el ajuste que favorezca su integración académica y social.

El éxito del estudiante no es resultado del azar, sino el producto de los esfuerzos realizados por las instituciones para apoyarlo en su trayectoria. Por ello, con los hallazgos de esta investigación se espera determinar las acciones que favorecen la permanencia y éxito de los estudiantes y así coadyuvar a la formulación de políticas más efectivas en las que se consideren nuestro contexto y nuestras particularidades. Los insumos de este trabajo son de utilidad para coordinadores de programas, vicerrectores, rectores, docentes y para el Ministerio de Educación Nacional.

Capítulo 2

Marco Teórico y Estado del Arte

En este capítulo se presentan los conceptos básicos que se propone examinar el presente estudio. Se parte de una descripción general del fenómeno de la deserción y sus causas y se procede a explicar en qué consiste la retención y el modelo más reciente que ha servido de base para clasificar los programas. Se hace una exposición de algunos puntos críticos en cada caso.

Deserción y Retención: Dos caras de una misma moneda

En un lenguaje coloquial, deserción y retención son dos caras de una misma moneda; no se puede desligar la una de la otra. La deserción es, en términos de Gómez Buendía (1988) "un fracaso personal temprano cuya marca dura por toda la vida" (p. 54). Desde un punto de vista más operativo, es "el saldo de diferencias interanuales entre las matrículas de las universidades, una vez incorporadas las altas (ingresos) y las bajas (graduaciones) en un periodo acotado" (Boado, 2005, p. 10). En este concepto se hace relevante la estimación de la mortalidad que emerge del conocido método de los componentes para la estimación de la población.

En el contexto local, el Ministerio de Educación Nacional y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes- CEDE (2006b) establecen que la deserción es el abandono de un programa académico durante dos períodos consecutivos de la universidad a la que se vinculó el estudiante, quien no registra graduación. Sin embargo, es necesario anotar que en las instituciones de educación superior en nuestro país este concepto presenta variaciones. Para la Universidad Pedagógica Nacional (2003), por ejemplo, la deserción es "el abandono o interrupción de los estudios antes de obtener el título del programa en el cual se matriculó, que

puede presentarse como cambio de carrera dentro de la misma institución o cambio de institución." (p. 2). En esta acepción del término, observamos que entra en juego el papel de la transferencia interna o cambio de programa y que a este tipo de vinculación se le considera una forma de deserción.

La Universidad Nacional de Colombia [UNAL] (2005) por su parte, define la deserción como: "la interrupción de la trayectoria académica individual, que genera una distancia entre las expectativas subjetivas que sustentaban un proyecto educativo y las posibilidades objetivas de llevarlo a buen término." (p. 24). Dicha deserción se manifiesta operativamente en la desvinculación de los estudiantes de su proceso formativo.

Adicionalmente, la misma institución contempla varios factores para clasificar la deserción los que están asociados con la temporalidad, alcance y mecanismo de abandono. El factor temporal se refiere al momento o momentos en que ocurre la desvinculación y a su duración (Pinto et ál., 2007). Así definido, generalmente se segmentan los momentos de la trayectoria escolar en bimestres, trimestres, semestres o años. Para la Universidad Nacional la deserción puede ser inicial (si ocurre en los tres primeros semestres), intermedia (entre el 4° y el 7°) y final (del 8° semestre hasta el último contemplado en la carrera).

En otra taxonomía, Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez (2004) denominan los momentos como: deserción precoz, cuando el individuo ha sido aceptado por la universidad pero no se matricula; deserción temprana: si el individuo abandona sus estudios en uno de los cuatro primeros semestres de la carrera y; deserción tardía: si el estudiante abandona los estudios del quinto semestre en adelante. Aunque Pinto et ál., (2007) arguyen que el concepto de deserción precoz es cuestionable pues no se ha dado inicio a una trayectoria que se pueda interrumpir, consideramos que la intención de inicio forma parte de la trayectoria escolar y por lo tanto sí podría considerarse como una forma de deserción. Finalmente, cabe recordar que el factor temporal alude también a la duración y que en este sentido se puede discriminar entre una interrupción

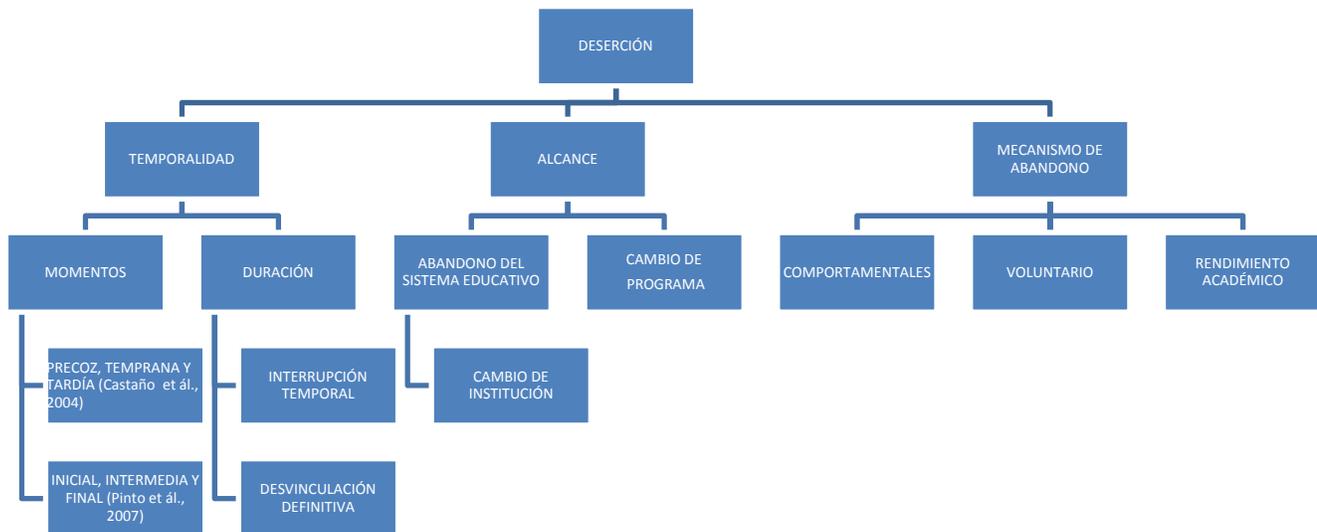
temporal y una desvinculación definitiva. El primer tipo estaría fuertemente relacionado con condiciones de retorno y rezago mientras que el segundo aludiría al abandono total de la trayectoria escolar.

En relación con el alcance, la deserción puede ser: del programa, cuando se presentan traslados; lo que de hecho presenta similitudes con la concepción que maneja la Universidad Pedagógica, o de la institución, si el estudiante abandona el centro educativo pero se vincula a otro, o deserción del sistema educativo, cuando el estudiante nunca recibe un título de una institución de educación superior (Castaño et ál., 2004).

El tercer factor alude a los mecanismos relacionados con la reglamentación institucional; es decir todo lo referente a la aplicación de la normativa de la institución y que incide en la pérdida de la calidad de estudiante. Algunas situaciones relacionadas son la reprobación de asignaturas, el no obtener el promedio requerido o reprobar el trabajo de grado, entre otras. Cuando el estudiante infringe el reglamento estudiantil o presenta un bajo rendimiento académico se ve obligado a dejar la universidad, lo que implica un retiro forzoso. Si por el contrario el abandono se da por decisión propia del estudiante de no matricularse a pesar de cumplir con las condiciones y requisitos institucionales, se habla entonces de abandono voluntario. Gráficamente la tipología se presenta así:

Figura 1

Tipos de deserción



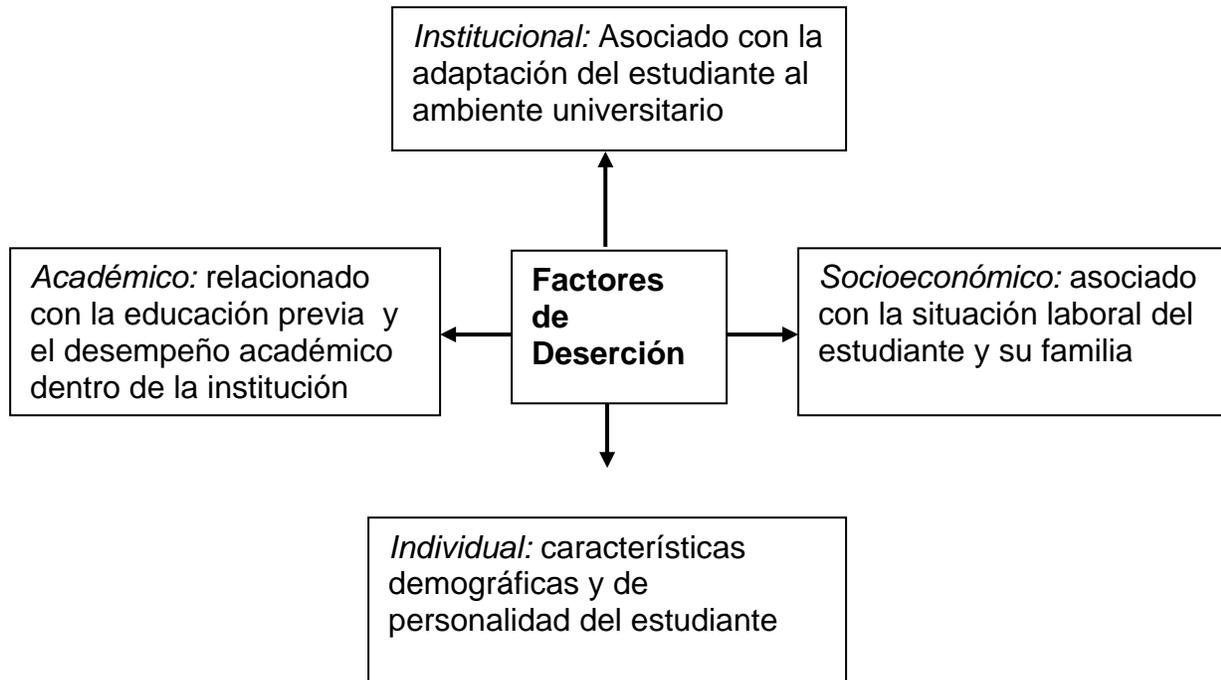
Causas de deserción

La deserción es un fenómeno poli-causal y por lo tanto, son múltiples las variables asociadas al fenómeno y variadas las perspectivas teóricas sobre el mismo. El abordaje de este fenómeno se ha hecho considerando los planteamientos de Tinto (1993) quien considera que el fenómeno de la deserción depende del grado de integración del estudiante con el sistema académico y social de la institución y de la evaluación costo-beneficio de permanecer en la universidad que haga el mismo estudiante. A la luz de esta premisa, Tinto agrupa los determinantes de la deserción según las características familiares e individuales de los estudiantes, su interacción con el ambiente de la universidad y su compromiso con la meta de culminar los estudios.

Los factores descritos, han sido objeto de estudio a través de los años y han resultado en diversas tipologías. Castaño et ál. (2004) y CEDE (2007), indican por ejemplo, que los factores determinantes en la deserción estudiantil son de carácter

individual, académico, socio-económico e institucional. La siguiente gráfica los resume así:

Figura 2
Factores de deserción



Además de estos factores, Ramírez (2002) considera pertinente incluir el papel de la formación impartida por las instituciones educativas de nivel básico y medio (escuelas) y su incidencia en los vacíos de conocimiento que presentan algunos estudiantes, y considerar la práctica pedagógica de los docentes en las universidades.

Sobre la formación impartida, se deben tener en cuenta características específicas que dificultan al estudiante asumir y culminar su educación profesional exitosamente, tales como: (a) vacíos en conocimientos y habilidades cognitivas, (b) ausencia de hábitos relacionados con el estudio y (c) un estilo de vida que propenda por el éxito académico. Este último punto, comprende factores como: disciplina,

entusiasmo, compromiso, exigencia, perseverancia, deseo de aprender, y proyecto de vida, entre otros.

Respecto a la sociedad y la familia, cabe mencionar que situaciones como el secuestro, la reubicación en el exterior, dificultades económicas, separaciones, divorcios, violencia intrafamiliar, embarazo, problemas de salud y el trabajo temporal, son razones frecuentes para desertar. Adicionalmente, en esta categoría se reconocen también la presión familiar por estudiar determinada carrera y la ausencia de los padres en el proceso de formación profesional.

En el escenario de la "persona del estudiante" como tal, los desertores reconocen la influencia de factores como la desadaptación al medio universitario, el distanciamiento de la familia nuclear (padres y hermanos), la inconsciencia de las implicaciones de la vida universitaria, el mal manejo del tiempo libre y las múltiples problemáticas relacionadas con ausencia de habilidades sociales y la dificultad para tomar decisiones.

Además, en este escenario cobran especial relevancia los problemas de aprendizaje y las técnicas de estudio inadecuadas, que se manifiestan en pensamiento concreto, bajo nivel de comprensión lectora, y falta de destreza en redacción y composición escrita. A estas deficiencias en el proceso de aprendizaje se suman actitudes de bajo interés hacia el estudio en general y hacia la búsqueda y aprovechamiento de mecanismos de apoyo y asesoría.

Por otra parte, en el contexto universitario podemos citar varios factores de influencia directa en cuanto a deserción, tales como: metodología y práctica pedagógica de los docentes, la calidad de los procesos de formación, en los modelos curriculares, los sistemas de evaluación, el escaso uso de nuevas tecnologías, y la carencia de estrategias de retención funcionales y eficaces.

La retención estudiantil

El término retención se deriva del latín (*retentio, onis*), que significa acción y efecto de retener. La retención estudiantil es entendida como "la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los estudiantes en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes" (OEA. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD], 2006).

Conceptualizar la retención o persistencia estudiantil ha requerido contestar al interrogante: "¿Por qué la gente decide ingresar a la educación superior y por qué hacen ciertas escogencias durante su carrera educativa?" UNAL, Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior [ICFES], (2002). Las respuestas a esta pregunta han involucrado en primer lugar al individuo y se han centrado en los rasgos de personalidad y el grado de intencionalidad para alcanzar una meta. Los trabajos de Fishbein y Ajzen (1975) y de Ethington (1990) se han centrado en esta perspectiva. Los primeros, plantean que las creencias y actitudes de un individuo influyen de forma directa en la intención de tener un comportamiento. Tres factores inciden en este hecho: las conductas previas, las actitudes y las normas subjetivas. Contextualizada así, la retención será el resultado del fortalecimiento de las intenciones iniciales que tenía el estudiante cuando ingresó a la educación superior. Ethington (1990), por su parte señala que tanto los valores como las expectativas de éxito influyen en la persistencia en la universidad.

A la perspectiva psicológica se ha sumado la sociológica que considera la existencia de factores externos al estudiante que explican la deserción. El autor más importante de este enfoque es Spady (1970) quién define la deserción como el producto del déficit de integración del estudiante al contexto universitario y sus demandas. Factores como el contexto familiar, el desarrollo intelectual y el apoyo de pares, producen un nivel de integración social que impacta de forma directa en la satisfacción

y compromiso institucional y dependiendo de estos aspectos, el estudiante decide desertar o continuar con sus estudios universitarios.

También se ha adicionado un enfoque económico en el que se considera que al realizar un análisis sobre los costos y beneficios, si el estudiante percibe como superiores los beneficios sociales y económicos obtenidos de actividades alternas a los estudios universitarios, decide retirarse e invertir su tiempo y capacidades en dichas actividades (Donoso & Schiefelbein, 2007). En consecuencia, los programas de retención derivados de este enfoque propenden por formas de subsidio, becas y financiación, dirigidos específicamente a la población más vulnerable económicamente.

Pero tal vez el modelo de mayor influencia ha sido el desarrollado por Tinto (1993) quien plantea que la persistencia involucra, además de las condiciones de ingreso del estudiante (antecedentes familiares, atributos personales, nivel de escolarización), otras que se denominan de integración y que se desarrollan entre la institución y el estudiante.

Cobra relevancia todo lo relacionado con la vinculación del estudiante a las actividades tanto curriculares como extra curriculares de la institución, y su integración con pares. Sin embargo, Pinto et ál. (2007) afirman que es necesario considerar también los modos de ajuste que experimenta el estudiante bien sea en el orden institucional, como en las transiciones administrativas o políticas, y en el orden personal tales como los eventos relacionados con la familia o la salud del individuo.

En general, se puede decir que estos modelos han servido de base para la generación de programas tales como las monitorías, la consejería académica, los servicios psicológicos, los programas académicos y vocacionales, y otros cuyo objetivo es optimizar la retención estudiantil y propender por tasas más altas de titulación. Dichos programas son el objeto de estudio de este proyecto.

Programas para el fomento de la retención

Partimos de la propuesta de retención estudiantil universitaria elaborada por Swail et ál., (2003) ya que en ella se sintetizan un gran número de programas destinados a apoyar al estudiante en su tránsito por la universidad. Los autores plantean un modelo geométrico, triangular, en el que cada lado de la figura representa una de las tres fuerzas distintas, pero interrelacionadas, que actúan en la persistencia y el logro, y describen los programas de apoyo que ofrecen las instituciones para lograr el balance entre ellas.

Figura 3

Fuerzas que actúan en la persistencia y el logro del estudiante



Factores Institucionales

Apoyo financiero

Servicio estudiantil

Reclutamiento y admisión

Servicios académicos

Currículo e instrucción

Fuente: Swail et ál. (2003), (p.77).

Una de estas fuerzas es de tipo cognitivo, relacionada primordialmente con las fortalezas y debilidades académicas del estudiante que resultan de factores como su inteligencia, conocimiento y desarrollo de habilidades de lectura, escritura y matemática,

entre otras. La persistencia y el logro dependen en gran parte de la capacidad del estudiante para desarrollar la toma informada de decisiones y la resolución de problemas. Estas habilidades encierran gran valor durante la trayectoria del estudiante por la universidad.

Otra fuerza está compuesta por factores de índole social, que se refieren al nivel de integración del estudiante con su medio y al nivel de membrecía que desarrolla con su institución. Los pares y los padres de familia forman parte de este núcleo social. Los autores son contundentes en señalar que la integración social juega un papel determinante en la retención estudiantil, (Tinto, 1975). A pesar de que el estudiante cuente con suficientes habilidades cognitivas, si su incorporación al medio universitario es deficiente o nula, muy probablemente se sentirá alienado y aislado, lo que podría repercutir en su desempeño académico y en una eventual desvinculación.

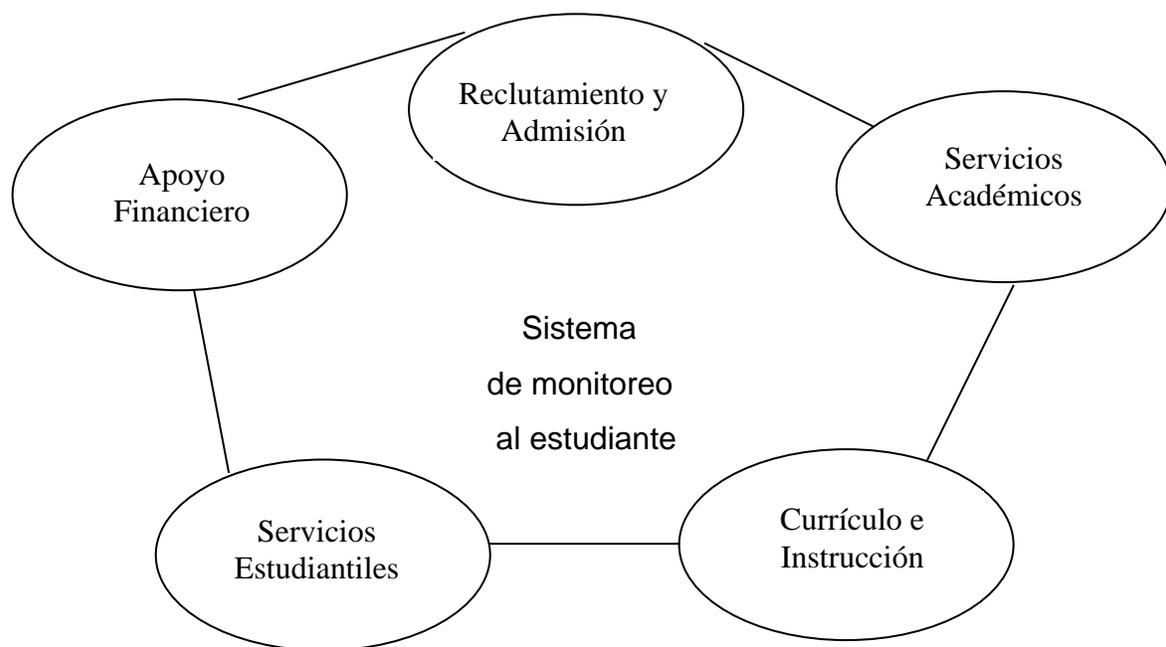
La tercera fuerza, está determinada por la habilidad de la institución para responder a las necesidades de integración académica y social de sus estudiantes. El apoyo institucional involucra el empleo de mecanismos como los programas de acompañamiento, bajo las figuras de tutoría, mentoría y consejería, las ofertas de promoción económica, la configuración de programas académicos de calidad, y la creación y empleo, por parte de los docentes, de ambientes de aprendizaje estimulantes. Al igual que en el caso de los factores sociales, si el estudiante percibe que su institución no le proporciona las herramientas necesarias o suficientes para el logro de sus metas, la probabilidad de que abandone se incrementa.

Swail et ál. (2003) plantean que aunque idealmente se debe buscar el equilibrio entre las tres fuerzas, es poco probable obtener un modelo inmóvil e invariable pues el comportamiento y las habilidades humanas devienen en permanentes cambios. De aquí deriva la importancia de que las decisiones políticas de la institución estén basadas en un estudio concienzudo y continuo de las necesidades sociales y académicas del colectivo estudiantil.

El modelo de retención que proponen estos autores parte de la relación entre cada una de las cinco categorías de apoyo institucional: programas de ayuda financiera; programas de reclutamiento y admisión; programas de servicios académicos; programas relacionados con el mejoramiento del currículo e instrucción; y programas de servicio estudiantil. Cada uno de estos componentes se explicará a continuación en conjunto con los más recientes estudios sobre su aplicación. Los autores proponen la siguiente representación gráfica en la que se connota la intención de señalar que los programas no actúan de forma aislada y en la que juega un papel central el monitoreo que se haga al estudiante desde el ingreso a la institución.

Figura 4

Los cinco componentes del modelo de retención estudiantil



Fuente: Swail et ál., (2003) p. 91

Programas de promoción y admisión

Son programas informativos y de orientación que intentan, en primera instancia, ubicar a aquellos estudiantes cuyos valores y metas mantengan cierto grado de coherencia con los de la institución, y en segundo lugar, que pretendan nivelar esos valores y metas para que la transición y ajuste al medio universitario revista un carácter menos drástico y traumático (Swail et ál., 2003).

Los programas y visitas de promoción a instituciones de educación secundaria son una de las estrategias específicas que abordan estos programas. Swail et ál., (2003), opinan que cuando estas visitas promocionales son realizadas por estudiantes universitarios, la información que se presenta resulta más atractiva para los estudiantes de secundaria debido a que se crea un acercamiento por la edad e intereses con esa población. Esta visión es ratificada en el último reporte de Noel Levitz (2009) que además señala que las prácticas más efectivas de reclutamiento en instituciones públicas y privadas incluyeron las charlas cara a cara, las visitas de los estudiantes de secundaria a los campus universitarios y la consejería telefónica. El estudio muestra también que una variedad de herramientas tecnológicas se está empleando de forma agresiva para reclutar estudiantes entre las que se encuentran el uso de correos electrónicos, páginas de Internet (*web*) y redes sociales como MySpace. Este estudio señala adicionalmente, la necesidad de fortalecer la calidad de la planeación en el reclutamiento, lo que implica contar con documentos oficiales que especifiquen los planes a corto y largo plazo, y el empleo de comités encargados de coordinar los planes de reclutamiento entre las diferentes unidades de la institución.

Congruentemente con lo anterior, Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2008) concluyen que dentro de las políticas para favorecer la retención estudiantil, está la calidad de la información acerca de los programas que oferta la universidad, en la que marcaría una gran diferencia el enfatizar las particularidades de las opciones de formación. La propuesta de Pinto et ál. (2007), añade la utilización de un instrumento

que “permita ubicar sus intereses y competencias en relación con la oferta institucional” (p. 200). Esto serviría de soporte para la toma de decisiones informadas y para evitar la selección equivocada de carreras. Los autores también enfatizan en el empleo de herramientas informáticas como el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), o propias para sistematizar el seguimiento a estudiantes durante su trayectoria.

Otro conjunto de programas relacionados con la transición de la secundaria y el ajuste del estudiante a la vida universitaria está conformado por las actividades informativas o de inducción direccionadas a incentivar la participación familiar, principalmente la de los padres. Entre las estrategias que Swail et ál. (2003) proponen se encuentran: la información sobre la institución distribuida por diferentes medios (folletos, revistas institucionales, páginas de Internet, etc.), la constitución de asociaciones de padres de familia, y los programas de inducción y orientación.

La influencia de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos y en la retención es innegable y ha sido estudiada desde diferentes ángulos. Los autores son contundentes en señalar que la retención se ve afectada por el nivel educativo de los padres (Pinto et ál., 2007), el apoyo recibido primordialmente de las madres (Rodríguez, Guido-DiBrito, Torres & Talbot, 2000), y en general, por el ambiente académico experimentado en el hogar (Ting, 2003). Diversas investigaciones han demostrado que estos factores son evidentes en los grupos llamados *primera generación de estudiantes* (Wohlgemuth et ál., 2006-2007), denominación que se emplea para referirse a los estudiantes que dentro de su grupo familiar son los primeros en tener acceso a la educación superior. En general, debido a las carencias o dificultades que enfrentan en sus hogares, estos individuos tienden a presentar altos índices de vulnerabilidad académica y social comparados con aquellos de hogares en los que al menos uno de los padres posee un título universitario. En su revisión de literatura, Carney-Hall (2008) incluye también un gran número de investigaciones que demuestran que los padres influyen en la selección y desarrollo de la carrera de sus hijos, en el financiamiento de sus estudios, en su salud y bienestar, en su ajuste al

medio universitario y, en la retención. Según el autor, “una vinculación positiva con los padres ayuda a facilitar el desarrollo de la autonomía y su ajuste social, académico y personal-emocional” (p. 8).

La vinculación positiva de los padres de familia se asocia con una participación sana en la que se eviten comportamientos de intromisión que no permitan desarrollar la autonomía e independencia de los hijos en la universidad. Se debe propender por el acercamiento de los padres y su participación en los procesos de formación de sus hijos sin dar lugar al comportamiento de los llamados *padres helicópteros*; denominación dada en los medios de comunicación a aquellos individuos que sobrevuelan cerca de sus hijos listos para inmiscuirse en cualquier momento (Carney-Hall, 2008). En Colombia la investigación sobre la participación de padres en las universidades es casi inexistente.

Otro grupo de programas que favorecen la retención está conformado por aquellos que sirven para facilitar la transición del estudiante de la secundaria a la universidad. Algunos ejemplos son los programas de inducción, los pre-universitarios, los cursos de nivelación, y las actividades de integración promovidas generalmente por los programas académicos o de bienestar estudiantil.

En Estados Unidos, la University of South Carolina, por ejemplo, emplea el Seminario de Primer Año 101 (*Freshman Seminar 101*) que el estudiante toma en su primer semestre académico con el objetivo de facilitar su ajuste e integración al medio universitario y minimizar riesgos de desadaptación. Esta modalidad es utilizada por un gran porcentaje (cerca del 70%) de Universidades en ese país. El seminario promueve la generación de redes sociales entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, lo cual favorece la integración social y la permanencia en la institución (Davig y Spain, 2003-2004). Algunas investigaciones muestran que las tasas de retención se ven afectadas positivamente cuando los estudiantes participan en este seminario más que cuando no lo hacen (Schnell y Doetkott, 2003).

Dentro de las tácticas que proponen Pinto et ál., (2007) para facilitar la transición del estudiante de secundaria a la universidad se destacan dos. Una está vinculada a actividades para grupos minoritarios, puesto que son ellos los que presentan mayor grado de vulnerabilidad académica, social y financiera, e incluye actividades de contacto personal con los estudiantes, sus profesores de secundaria y los padres de familia, aunadas a estrategias propiciadas por la consejería para así lograr un mejor acompañamiento en los primeros semestres de la carrera. La segunda táctica contempla la creación de un semestre “cero” el cual favorece la persistencia dado que mejora el alistamiento en las competencias de ingreso, y los procesos de adaptación institucional y social. Este semestre tendrá la particularidad de no contemplarse como forzoso dentro del plan de estudios, además, su evaluación será de carácter valorativo (Pinto et ál., 2007).

Programas de ayuda financiera

La falta de recursos financieros es uno de los principales obstáculos para el acceso a la universidad, para la permanencia y la graduación. Es tal vez el factor al que más frecuentemente se alude en la literatura sobre deserción, según Texas Guaranteed Student Loan Corporation (1999 citado por Pinto et ál., 2007). En razón a ello, se han creado una serie de estrategias encaminadas a subvencionar las deficiencias económicas de los estudiantes entre las que se cuentan los créditos educativos institucionales y bancarios; la refinanciación de la matrícula; los préstamos condonables; las becas institucionales, nacionales o internacionales; los auxilios empresariales; los subsidios de alimentación, vivienda, libros, y materiales; las figuras laborales dentro de la institución; y las pasantías o los convenios empresariales remunerados. A continuación se presenta una breve definición de cada forma de apoyo:

- *Becas*: Son ayudas financieras no reembolsables destinadas a cubrir total o parcialmente los costos de formación y capacitación técnica o profesional. Ayuda económica para que una persona sufrague sus gastos y desarrolle

actividades académicas (estudios, investigaciones) (Instituto Colombiano de Crédito y Estudios en el Exterior [ICETEX], 2009). Las fuentes de donde provienen los fondos para estas formas de apoyo económico son de carácter privado, estatal o mixto (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIS], 1999). Los destinatarios son generalmente estudiantes de escasos recursos, pero en ocasiones se asignan a estudiantes que demuestran excelencia académica en la secundaria o en la universidad misma. También suelen ser otorgadas como estímulo por la participación en programas deportivos, culturales o artísticos de la universidad. Otras becas se destinan a grupos minoritarios, entre ellos: indígenas, comunidades afrocolombianas, desplazados y discapacitados, de acuerdo a la línea de crédito, con fondos que brinda el Icetex (ICETEX, 2009). Las becas generalmente contemplan beneficios en matrícula y derechos académicos parciales o totales, o pueden ser otorgadas como estipendios para el sostenimiento del estudiante, lo cual incluye entre otros: pasajes, alojamiento, manutención, materiales y libros, seguro médico, etc. (Organización de los Estados Americanos [OEA], 2006). Generalmente para el otorgamiento de estas becas se requiere que el estudiante mantenga un buen desempeño académico y/o se exigen horas de trabajo en contraprestación.

- *Auxilios*: Son ayudas económicas para subsidiar los costos de movilización de los estudiantes (auxilio de transporte), su vivienda (auxilio de vivienda) o su alimentación (auxilio de alimentación).
- *Préstamos condonables*: Línea especial de financiación en la que se otorga un préstamo que puede convertirse en beca parcial o total por el cumplimiento de ciertas condiciones (Universidad de Los Andes, 2007).
- *Auxilios empresariales*: Descuentos en matrícula por cooperación institucional, o por acuerdos sindicales con empleados. (Educación Superior Boletín Informativo 2006, p.5).
- *Figuras laborales*: Oportunidades de empleo en diferentes áreas (cafetería, biblioteca, dependencias administrativas o académicas) que ofrece la institución y por las cuales el estudiante recibe un estipendio. Noel (2009), sobre estas

figuras ofrece siete sugerencias para maximizar el trabajo en el campus: diseñar y ubicar las figuras laborales que posibiliten formas de relacionarse con las carreras de los estudiantes; incluir programas de orientación y entrenamiento; supervisar el trabajo realizado y en este sentido proveer retroalimentación continua sobre su desempeño; ofrecer incentivos y oportunidades de avance; crear redes de apoyo entre pares y; crear centros de coordinación con un líder a cargo de orquestar las vacantes con los perfiles, siempre considerando que la excelencia académica no debe ser el único rector en la asignación de puestos.

- *Crédito educativo*: Tiene la finalidad de apoyar a los estudiantes que no cuentan con los recursos económicos suficientes para financiar su ingreso y permanencia en la educación superior (ICETEX, 2007-2009). Esta forma de financiación puede ser estatal, institucional o bancaria.

En Colombia, el ICETEX cuenta con créditos educativos de mediano plazo, creados en el 2005, que permiten que el estudiante y su familia amorticen el 60% de la deuda durante la época de estudios y el 40% una vez culminada la carrera. Se cobra una tasa de interés única del 16% y los pagos se realizan en cuotas fijas mensuales diferidas a 5 años (ICETEX, 2007-2009).

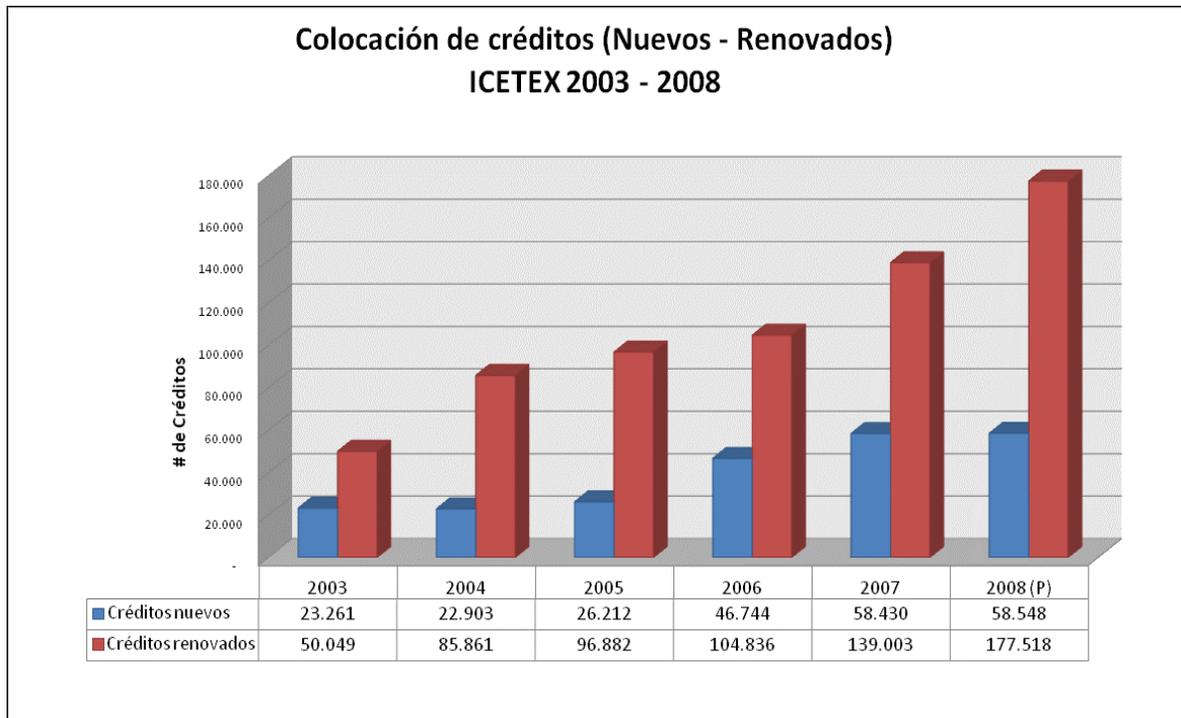
El ICETEX cuenta también con un diverso portafolio de recursos destinados a satisfacer las necesidades de variados segmentos de la población. Así, se encuentran la modalidad denominada “crédito con fondos”; la línea Álvaro Ulcué para indígenas; financiación para afrocolombianos; financiación por regiones; y la “línea destacada” que es una estrategia entre el Ministerio de Comunicaciones y el ICETEX para apoyar la financiación de equipo de cómputo básico (ICETEX, 2007).

En general, se puede aseverar que el Estado colombiano ha hecho esfuerzos para incrementar la inversión en crédito educativo. En el año 2002 ésta era de 61.5 millones de dólares, cifra que se cuadruplicó en el 2006 con cerca de 132.01 millones de dólares (ICETEX, 2007). La colocación de créditos nuevos y renovados muestra tendencia al crecimiento como se observa en la figura 5. En el año 2003 la colocación

de créditos nuevos fue de 23.261 y la de créditos renovados fue de 50.049 y para el año 2008 se proyectó que el número se incrementaría en 35.287 colocaciones en el primer grupo y en 127.469 en el segundo (ICETEX, 2008).

Figura 5

Colocación de créditos nuevos y renovados



Fuente: Tomado de Financiamiento de la Educación Superior. ICETEX 2008.

El incremento en las posibilidades de financiación es visto como el resultado de la implementación de políticas que ponen a Colombia a la vanguardia en términos de crédito educativo en la región latinoamericana (Blom, 2007). Además, se ha generado un clima de confianza, que aunado a un plan de incentivos, ha permitido el fomento de la cultura de pago, la recuperación de cartera y la satisfacción de los usuarios del crédito.

Dentro de las iniciativas que ha puesto en marcha el Gobierno Nacional está el crédito Acceso con Calidad a la Educación Superior (ACCES), creado en el año 2002 y cofinanciado con recursos de crédito externo provenientes del Banco Mundial. Esta forma crediticia ha tenido gran significancia al proveer recursos para fomentar el acceso y la equidad en la educación superior. ACCES tiene un valor total de USD \$287 millones, de los cuales el crédito aporta USD \$200 millones (ICETEX, 2007). El proyecto consta de tres componentes: fortalecimiento institucional, formación doctoral y crédito educativo para lograr equidad en el acceso a la educación superior. Este último está relacionado con el otorgamiento de créditos para financiación de la matrícula y ha entrado ya a su cuarto año de ejecución. Los estudiantes que obtienen crédito ACCES pagan un promedio de 24.36% en tasa de interés efectiva anual. El reembolso del crédito se inicia un año después de haber culminado la carrera, después del último periodo financiado, o inmediatamente si se presenta causal de terminación del crédito (ICETEX, 2009). A la fecha, por esta línea se han legalizado 79.408 créditos.

Con el propósito de difundir los efectos de la estrategia de financiación de la línea de crédito ACCES, la Universidad Nacional de Colombia, por requerimiento del ICETEX (Educación Superior Boletín Informativo, 2006), desarrolló una investigación donde se tuvieron en cuenta tres ejes esenciales: institucional, socioeconómico e individual. En cuanto a lo institucional, se recopilaban datos de las universidades relacionados con la persistencia y el desempeño académico de los alumnos, en lo socioeconómico, el estudio indagó sobre el entorno familiar y financiero y por último, exploró lo relativo a situaciones inherentes a cada estudiante. Se compararon grupos que obtuvieron el crédito, los que lo solicitaron y no fueron beneficiados y los que no lo solicitaron; todos ellos con características comunes como: institución y programa, género y edad, la misma cohorte y puntaje similares en las pruebas de Estado, además de capital cultural, económico y social semejante.

La investigación mostró que el 79% de los estudiantes requirió préstamo durante los tres primeros semestres, el 17.1% del cuarto al séptimo semestre y el 3.9%, para los últimos semestres. También, se pudo observar que de cada 100 estudiantes con

crédito ACCES el 11.1% deserta mientras que de los que no tienen crédito desertan el 35.7%. Lo anterior muestra que los estudiantes que tomaron el crédito ACCES, tienen tres veces menor probabilidad de desertar que aquellos que no lo tienen. (Ver gráfica 4, menor deserción en las IES). De otra parte, el estudio señala, que el crédito ACCES ha contribuido a que haya mayor acceso y permanencia en los jóvenes de escasos recursos, lo cual se evidencia en que el 94% de los créditos otorgados fueron dados a estudiantes de estratos 1, 2 y 3.

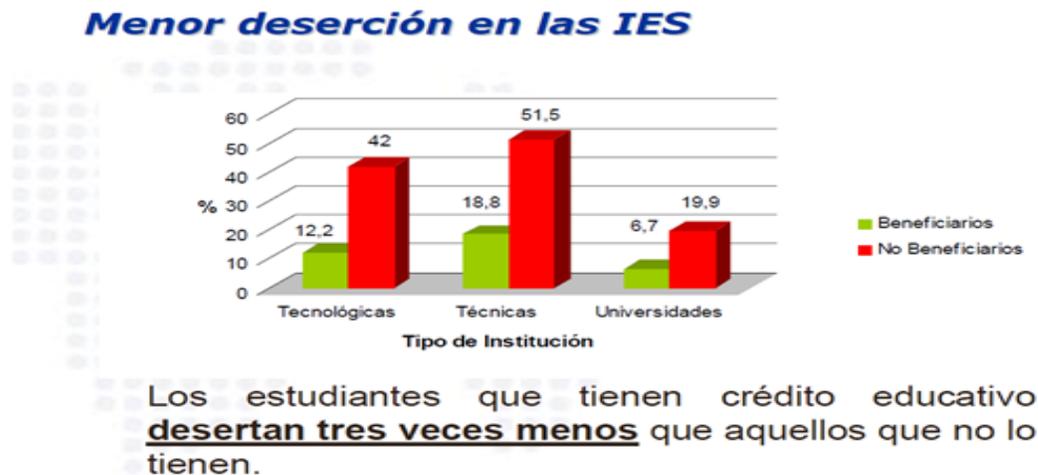
Al indagar a los estudiantes sobre el crédito ACCES, se encontró que el 97% piensa que la línea de crédito es trascendental para continuar en la universidad, porque les permite, sobrepasada la matrícula, sortear todas las situaciones que se les presenten durante sus estudios.

En términos generales, la investigación establece que el 86% de los alumnos favorecidos piensan que la línea de crédito es significativa para el progreso en términos académicos y los beneficiarios poseen mejores perspectivas sobre su desempeño a lo largo de su carrera en lo que se refiere a los gastos ocasionados en ella (Educación Superior Boletín Informativo, 2006).

Por otra parte se puede evidenciar en la figura 6, que en las instituciones universitarias y en las universidades hay menor deserción que en las instituciones técnicas profesionales (ICETEX, 2007).

Figura 6

Estudios sobre los resultados de estrategias económicas sobre la deserción



Fuente: Tomado de El Crédito Educativo en Colombia. Estado actual del crédito educativo en América. Lima marzo de 2007. ICETEX.

Existe un número limitado de estudios que se concentran en la retención como resultado de la implementación de políticas de financiación. La experiencia de la Universidad Eafit de Medellín Colombia, Echeverri (2003) muestra que se ha consolidado un programa financiero orientado a estudiantes de escasos recursos y con buenas capacidades académicas, que garantiza la permanencia de los estudiantes en esta institución. La matrícula de la población que cobija el proyecto está acompañada de ayudas adicionales como auxilios de alimentación y aportes para la consecución de materiales para el aprendizaje. Se cuenta además con programas de monitorías en los que los estudiantes apoyan la labor administrativa y por los que reciben una remuneración económica. La universidad posee su propia línea de crédito educativo el cual favorece a los estudiantes ya que permite el pago al finalizar los estudios. Más aún, condona el préstamo a aquellos alumnos que culminan sus estudios y no perdieron ninguna materia y tuvieron un promedio acumulado de 4.2 (Echeverri, 2006).

Otro estudio de gran relevancia es el realizado por la Universidad Nacional de Colombia (Pinto et ál., 2007), donde los resultados de la investigación señalan que el ingreso a la universidad en condiciones económicas desfavorables obliga a que los estudiantes trabajen simultáneamente, lo cual repercute en sus condiciones de rendimiento académico. Llama la atención que el perfil con mayor deserción se asocia a ser hombre mayor de 19 años y simultáneamente tener vulnerabilidad económica, no tener préstamo y trabajar fuera de la universidad.

La Universidad Nacional ofrece ayudas económicas en forma de créditos y subsidios, siendo el segundo tipo el de mayor preferencia entre la población estudiantil. El estudio muestra que si el estudiante es beneficiario del préstamo estudiantil, su probabilidad de desvinculación se reduce en casi la mitad y que el mayor efecto del préstamo se percibe en los cuatro primeros semestres de las carreras. Con respecto al trabajo institucional, la investigación muestra que el porcentaje de deserción entre los estudiantes que trabajaron en la universidad fue de 4.93%, mientras que para quienes no trabajaron en la institución el porcentaje fue de 31.10%. El trabajo por fuera de la institución incide negativamente en la continuidad, principalmente en el rezago académico. En general, el estudio enfatiza la necesidad de fortalecer la promoción económica pero hace un llamado a revisar las políticas de asignación para los casos más vulnerables. Este punto es de gran relevancia, pues atañe a las políticas de la institución para responder a la vulnerabilidad de ciertas poblaciones y garantizar la equidad.

Algunos puntos críticos sobre el apoyo financiero

Un aspecto importante en cuanto a los programas de promoción socioeconómica que ofrecen las instituciones a sus estudiantes se relaciona con los criterios de adjudicación de las ayudas. Aunque se exalta el valor del logro artístico, cultural o deportivo en los programas de apoyo económico, la preocupación en este sentido se centra en que los recursos tienden a distribuirse con base en méritos asociados mayoritariamente al logro académico.

Hossler, Ziskin y Gross (2009), por ejemplo, dan a conocer en su investigación que aunque hubo una relación estadísticamente significativa pero moderada entre el apoyo económico institucional y la posibilidad de persistencia, esta ayuda financiera probablemente estuvo basada y por ende distribuida, de forma inequitativa con base en el mérito más no en la necesidad. El estudio de la Universidad Nacional de Colombia (Pinto et ál., 2007), igualmente reitera que el mérito académico, especialmente cuando se fijan promedios absolutos como criterio de adjudicación o condonación, ignora las condiciones de entrada de los estudiantes, sus vulnerabilidades y las particularidades de los programas académicos, lo cual redundando en distribuciones de la promoción económica inequitativas. Pero la exigencia de un promedio académico no es el único factor que va en detrimento de las posibilidades de permanencia de los estudiantes. Según este mismo estudio, el endurecimiento de los requisitos para aspirar a préstamos, como mostrar un mínimo de ingresos o contar con codeudor, también se convierte en un factor que disminuye las opciones de financiación de los estudiantes. Lo anterior conduce a pensar que se requieren programas de apoyo económico que consideren la variabilidad del colectivo estudiantil, es decir, deben propender por la diversidad y la flexibilidad, pero deben estar fuertemente focalizados en los sectores de la población que presentan mayor vulnerabilidad.

Un segundo aspecto que llama la atención es que en algunos casos la población estudiantil se muestra renuente al empleo de formas de financiación como los préstamos. Cunningham y Santiago (2008) señalan que los estudiantes presentan manifestaciones de *aversión al riesgo*, por la incertidumbre que se genera alrededor de su proyección laboral en el futuro una vez hayan concluido los estudios y luego de haber hecho una fuerte inversión económica. A esto se suman la historia familiar y cultural del estudiante. Según Joo, Grable y Bagwell (2003) si el grupo familiar no cuenta con una historia y experiencia crediticia, o si ésta no ha sido positiva, la disposición de los estudiantes a emplear préstamos se ve afectada. Singer y Paulson (2004 citados en Cunningham y Santiago, 2008) añaden que la percepción sobre el empleo de créditos y el endeudamiento tiende a ser negativa para algunos grupos

culturales y que además esto, sumado a bajos niveles de alfabetización, tiene injerencia en el conocimiento que tales grupos tengan de las ofertas de financiación de la institución.

Lo enunciado anteriormente pone de relieve el papel que juega la divulgación para que tanto el estudiante como su grupo familiar, se informen sobre las alternativas de financiación y los procedimientos y requisitos para acceder a ellas. Cunningham y Santiago (2008) sugieren diseñar planes institucionales que apoyen la alfabetización (*literacy*) sobre los programas de apoyo financiero, contar con centros de información en donde se pueda dar acompañamiento al estudiante y su familia y darles a conocer las ofertas de promoción económica con que cuenta la institución y las opciones externas a ella. También es indispensable que esta información se comparta con los consejeros de las escuelas secundarias para que la den a conocer a los estudiantes interesados en ingresar al sistema de educación superior.

Un tercer punto de reflexión se centra en la promoción de ofertas de vinculación laboral con la institución, como una forma de reducir la probabilidad de recurrir a préstamos. Pinto et ál. (2007) señalan que la retención y graduación de estudiantes se beneficia cuando la institución incluye ofertas laborales. De hecho, una de las tácticas de promoción socioeconómica que proponen se denomina “vinculación laboral” y se focaliza en la ampliación de la oferta laboral, con jornadas que no superen el medio tiempo semanal (20 a 25 horas), pues de lo contrario se incrementan las posibilidades de rezago. La propuesta también resalta la necesidad de crear una instancia que promueva y gestione la vinculación laboral de los estudiantes y esté encargada de la promoción de vacantes, definición de funciones, selección de los beneficiarios y gestión de pagos. Adicionalmente se propone la consecución de trabajos para los estudiantes en convenio con empresas, con la regulación, seguimiento y supervisión de la universidad.

Un último punto que vale la pena recalcar es que si bien el trabajo dentro de la institución universitaria es una estrategia para enfrentar las dificultades de tipo

académico, también genera simultáneamente otro efecto y es la estimulación del sentido de pertenencia y de compromiso con la institución, lo cual resulta en un incremento en el deseo de persistir (Tinto, 1975; Astin, 1993). Como lo demuestran varias investigaciones, las formas de vinculación laboral dentro de la institución favorecen la integración social pues permiten generar relaciones con pares, con docentes y con personal administrativo, que estimulan el sentido de pertenencia y por ende el deseo de continuar vinculado a la universidad. Levitz (2008) señala que además de potenciar el bagaje de habilidades con que llega el estudiante (manejo de computador, programas aplicativos, Internet, etc.), el trabajo al interior de la institución estimula el desarrollo de habilidades sociales críticas. “El trabajo en el campus puede brindar un ambiente de apoyo no intimidante, en el que los estudiantes aprenden a interactuar cómodamente con el público, comprenden el valor del trabajo en equipo, desarrollan habilidades para el manejo del tiempo y de computadores, y construyen su autoestima a medida que se les reconocen sus logros” (Levitz, 2008, p. 3).

En general se puede aseverar que las figuras laborales en la institución vinculan al estudiante con su medio e incrementan su sentido de identidad con ella. La investigación de Pineda, Pedraza, Baquero, Dussan & Ramírez (2010) también demostró que los estudiantes generan un fuerte sentido de vinculación con su institución en la medida en que se nutren relaciones con miembros del personal administrativo o académico, debido al interés genuino y auténtico que se demuestra por la persona del estudiante, lo que fomenta su bienestar emocional.

Servicios Académicos

En el marco de las políticas de retención con que cuentan las universidades a nivel mundial se incluyen un sinnúmero de programas orientados a enfrentar prioritariamente, aunque no de manera exclusiva, las deficiencias académicas de los estudiantes universitarios. Estos programas se pueden condensar en cinco grandes grupos. El primero está conformado por las tutorías, consejerías y asesorías que, a nuestro modo de ver, revisten características muy similares lo que, en consecuencia,

limita la posibilidad de establecer límites tajantes para diferenciarlas. Los otros grupos están conformados por las mentorías, las monitorías y los denominados programas especiales que comprenden, entre otros, cursos de nivelación, remediales y vacacionales. A continuación se presenta una descripción de cada uno de ellos.

Distintos lenguajes y una sola Intención: Tutorías – consejerías – asesorías

Estos tres términos se emplean de manera recurrente en la literatura para referirse a la orientación y apoyo que se brinda a un estudiante en su proceso de formación. Como se observará, las definiciones tienden a ampliarse y no se circunscriben sólo a paliar deficiencias académicas sino que implican el soporte que se ofrece para la configuración de otras dimensiones en la trayectoria del estudiante.

Una mirada a la información proveniente de las páginas *web* sobre los programas de acompañamiento en diferentes instituciones universitarias a nivel nacional nos permite concluir que, en primera instancia, los términos tutoría y asesoría se manejan de forma indiscriminada. En segunda instancia, se observa que dentro de los organigramas institucionales, los programas están adscritos a diferentes dependencias. En algunas universidades se les considera programas institucionales mientras que en otras se derivan de diferentes estamentos como decanaturas, vicerectorías, áreas de bienestar universitario y otras. Algunas ofertan estos servicios a estudiantes de los primeros semestres mientras que otras lo hacen para estudiantes en los dos últimos.

Abordar la conceptualización de estos términos es una tarea compleja pues las características son muy amplias y diversas. Sin embargo, Meneses, Parra, Merizalde y Rodríguez (2005) precisan algunas diferencias que resultan útiles para comprender sus rasgos distintivos. La *consejería* por ejemplo se define como “el proceso en el que se atienden consultas breves de los estudiantes en asuntos de rutina académica o administrativa” (p.68). La *consultoría* por su parte, se enmarca en un espacio en el que

“se atienden consultas sobre problemas específicos de las áreas del conocimiento propias de la carrera, y se atiende de modo impersonal...” (p.68).

En las anteriores definiciones es evidente que la atención se centra en inquietudes del estudiante que se relacionan mayoritariamente con su carrera y que el servicio ofrecido no precisa un acercamiento a la persona. La descripción de este tipo de apoyo comparte similitudes con lo que ANUIS (2001 citado en Programa Institucional de Tutorías de la Universidad de Sonora (Ruiz, 2008) define como la *asesoría académica*, es decir, las “consultas que brinda un profesor (asesor), fuera de lo que se considera su tiempo docente para resolver dudas o preguntas sobre temas específicos que domina, ya sea a un alumno o a un grupo de alumnos” (p.7). Meneses et ál. (2005) añaden el término ‘personalizada’, como un distintivo para señalar que en la asesoría académica se da una relación de ayuda de un profesor al estudiante con el fin de orientarlo en su formación académica, profesional y humana y que además, presenta como rasgo diferenciador su carácter dialógico, producto de la relación que se construye entre el asesor y el estudiante.

El término *tutoría* engloba más vehementemente el sentido de orientación y formación estudiantil. El origen, evolución y aplicación de este concepto en el ámbito educativo a través del tiempo nos da cuenta, por una parte, de la relación que se establece entre dos o más individuos, un tutor y un tutorado, lo cual conlleva a personalizar la educación y, por otra parte, del papel que juega la interacción para potenciar al estudiante.

Ya desde Platón se observaba por ejemplo, que la acción de orientar y aconsejar se concebía como un arte con el cual se pretendía “extraer lo que está en la mente del estudiante y ayudarlo a concretar lo que es en potencia” (Malbrán, 2004, p.1). Cabe anotar sin embargo, que la etimología de la palabra *tutor* alude a una figura de carácter más autoritario y asistencial. Derivado del latín “*oris*” que significa personaje que ejerce tutela, es defensor y protector, se le conocía así al individuo que defendía, guardaba, preservaba, sostenía, y socorría a un pupilo hasta los 14 años (Ander-Egg, 1997). De

modo que, en su sentido original, la palabra tutor implicaba la concepción del tutoriado como una persona inmadura, necesitada de ayuda e incapaz de auto gobernarse.

El origen de las tutorías en los países anglosajones se remonta al año 1644, que es justamente cuando se funda la Universidad de Harvard. En ese entonces se da inicio al sistema de consejerías con distintas nominaciones como: mentorías, asesorías, monitorías y orientación académica (Primer Congreso Internacional de Tutores y Consejeros en la Educación Superior. Universidad Nacional de Colombia, 2004). En los países anglosajones estas formas de acompañamiento tienden a agruparse en los denominados centros de consejería o consultoría académica (*counseling centers, academic advising centers*) que tienen bajo su dirección estipular y organizar las actividades que competen al asesoramiento de los estudiantes.

La acepción del término *tutoría* ha ido evolucionando a tal punto que implica una visión menos directiva en el intercambio tutorial y se observa al estudiante como una persona capaz de desarrollarse y alcanzar su propia independencia (González, 2005). En la actualidad se entiende la tutoría como “una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más personalizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo de guiar el aprendizaje de éste, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible” (García, Asencio, Carvallo, García y Guardia 2004, p.18).

La definición involucra las dos facetas de la educación: la enseñanza y la formación de los estudiantes. Esta última implica además del trabajo cognoscitivo, el adquirir y transformar valores, actitudes, comportamientos y hábitos del estudiante. De ahí que la labor del tutor no es netamente académica sino que se relaciona también con la orientación en las dimensiones personal, emocional, social y profesional de los estudiantes que bien se sabe, confluyen en la trayectoria escolar. De esto se desprende que la tutoría cumpla una función integral (Ferrer, 2003 citado en García, 2008). En ella se conjugan esfuerzos para la toma de decisiones informadas y

razonadas, la integración de habilidades y actitudes que promueven la realización de un proyecto personal de vida y el afianzamiento del auto concepto y la autonomía.

Sobre este último aspecto se ha hecho gran énfasis en Europa a raíz de la propuesta educativa que aparece en la Declaración de Bolonia de 1999 y en la de Praga de 2001, donde se plantea la educación como un bien público constituido por dos vertientes definidas: aprendizaje para toda la vida y enseñanza centrada en el estudiante (“Declaración de Praga”, 2001). El primer aspecto, conocido popularmente en la literatura como *lifelong learning* (LLL) es uno de los pilares del Espacio Europeo de Educación Superior [EEES] que se espera permee otros ámbitos, además del académico, para que los ciudadanos respondan a las constantes transformaciones de sus contextos. El aprendizaje para toda la vida se define como:

El proceso de aprendizaje continuo que permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes periodos de su vida y en variedad de contextos de aprendizaje, tanto formal como no formal; por lo tanto, maximizando su desarrollo personal, oportunidades de empleo y fomentando su participación activa en una sociedad democrática (“Declaración de Berlín”, 2003).

Por otra parte, la enseñanza centrada en el estudiante pone de relieve su papel como protagonista en el proceso educativo lo cual implica mayor participación y actividad de su parte. Solá y Moreno (2005) proponen que los cambios sugeridos en Europa han exigido la redefinición de los papeles de docentes y estudiantes. El docente deja de ser un transmisor de contenidos y se convierte en motivador de la búsqueda y construcción de conocimientos, facilitador, guía, orientador y gestor de acciones de formación. El estudiante, como se mencionó anteriormente, deja de ser un receptor y se transforma en sujeto más comprometido y responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Para sintetizar, la acción tutorial se define como: “un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida” (Gairín, Feixas, Guillamón, & Quinquer, 2004, p.7). De acuerdo con Solá y Moreno (2005) las acciones tutoriales se pueden estructurar en tres grandes modelos:

a.) *Modelo académico*

Con un fuerte énfasis en la autonomía y la libertad, este modelo se centra en orientar o informar sobre las asignaturas y sus contenidos específicos, las fuentes documentales para el estudio de temas propuestos, la elaboración de trabajos y la comunicación sobre las formas de seguimiento y evaluación.

b.) *Modelo de desarrollo personal*

Propende por el desarrollo integral del estudiante lo cual implica ir más allá de los aspectos puramente académicos. Involucra la orientación en aspectos relacionados con el desarrollo afectivo, psicosocial, moral, sexual, etc., del individuo.

c.) *Modelo de desarrollo profesional*

El objetivo es desarrollar habilidades y destrezas personales, académicas y profesionales que apoyen al estudiante para ajustarse e insertarse más apropiadamente en el mundo laboral.

García et ál. (2004) por su parte, proponen dos modelos más que denominan *modelo docente* y *modelo burocrático*. El primero se caracteriza por aquellas acciones que responden a necesidades particulares de los estudiantes que surgen a lo largo del programa, más concretamente, se amplían y complementan la información y los procesos recibidos en las clases convencionales. Según los autores, esto se lleva a cabo enfatizando la docencia en grupos pequeños, por medio de la realización de seminarios y a través de la profundización y el debate sobre dudas u obstáculos

identificados en clase. En el segundo modelo, el tutor centra su trabajo en funciones puramente burocráticas y administrativas que comprenden, entre otras labores, la revisión de pruebas, la elaboración de certificados, actas y documentos oficiales, y las respuestas a problemas y quejas presentados por los estudiantes.

Otras formas de orientación son la tutoría entre iguales (*peer-tutoring*) y la tutoría virtual. La primera se desprende de las teorías sobre el trabajo colaborativo en el que se valora la interlocución entre pares, es decir, entre un estudiante tutor que aprende enseñando y un estudiante tutorado que aprende gracias a la guía prestada y personalizada que ofrece un compañero. Esta forma de tutoría concibe la diversidad entre los estudiantes como un recurso pedagógico, promueve relaciones de igualdad entre ellos y se caracteriza por la espontaneidad en el trato (García et ál., 2004). La tutoría virtual por su parte, emplea medios informáticos para apoyar la construcción de conocimiento y ha recibido gran énfasis gracias al rápido desarrollo tecnológico y a la inserción en la educación virtual.

Cabe mencionar que las tutorías se pueden desarrollar de forma grupal o individual. La *tutoría individual* consiste en la atención personalizada a un estudiante. Se recomienda que sea el mismo tutor quien acompañe al estudiante durante toda su trayectoria. También existe la *tutoría grupal* en la que se brinda atención a un grupo de estudiantes preferencialmente entre 10 y 15, aunque el número puede oscilar dependiendo de la población que se requiere atender (Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro. Dirección de Docencia, 2008).

Como se ha venido exponiendo, la tutoría es una función básica de la educación, que organizada sin excesos de sobreprotección o de interferencia en el libre conocimiento, llega a ser una labor eficaz para disminuir los altos índices del abandono universitario que se observan en la actualidad en muchos países.

La Mentoría

La mentoría data del siglo VIII antes de Cristo y toma su denominación de la historia de La Odisea de Homero. Según la historia, Odiseo (Ulises para los romanos) parte de Ítaca hacia la guerra de Troya, pero antes de salir confía el cuidado de su hijo Telémaco a su amigo Mentor, quien además de servir al príncipe como consejero durante los veinte años de ausencia de su padre, adopta el papel de guía para que Telémaco comprenda y logre enfrentar los obstáculos que encuentra en su camino. De aquí se desprende la idea de que el mentor es quien se encarga de ayudar a otro en su proceso de maduración social, emocional y académica, y es quien atiende de forma integral las necesidades de aquel que cuenta con menos experiencia.

De acuerdo con Valverde, Ruiz, García y Romero (2003-2004) la mentoría se define como el “proceso de *feedback* continuo de ayuda y orientación entre el mentor (alumno de un curso superior que atesora los conocimientos y habilidades necesarias para ayudar) y un estudiante o grupo de estudiantes de nuevo ingreso, con la finalidad de paliar las necesidades de estos y optimizar su desarrollo y potencial de aprendizaje” (p.92).

La guía para mentores del Centro de Liderazgo & Práctica en Salud, CHLP por su sigla en inglés, (2003) añade que las conversaciones en las mentorías tienen un carácter personal y confidencial y que, al igual que otras actividades de aprendizaje, se enmarcan en un límite de tiempo. Además, no solo el *protégé* se beneficia en esta relación, sino que también presenta ventajas para el mentor, pues es una oportunidad de continuar su aprendizaje y de abordar diferentes perspectivas para la resolución de problemas. Las características de cada uno de estos actores se resumen en la figura 7.

Existen varios tipos de mentorías. Una de las más frecuentes es la **formal** que se caracteriza por ser intencionada, planificada y sistemática, y en la que se definen metas y cursos de acción claros, puntuales y que además especifican formas de seguimiento y control en las que generalmente interviene un tercero, es decir la institución o un

interesado en el programa (Valverde et ál., 2003-2004; Center for Health Leadership & Practice Public Health Institute, 2003).

Figura 7
Características del mentor y el mentorizado

Mentor	Mentorizado
<p>Individuo con un bagaje de conocimientos y experiencias que lo convierte en persona capaz de guiar a otro. Se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ser comprometido y estar dispuesto a ayudar,• Tener buena capacidad comunicativa, capaz de experimentar empatía y dar la retroalimentación apropiada,• Ser ejemplo de los valores de la institución que representa,• Ser poseedor de conocimientos y experiencias que puedan servir a otros,• Su disposición para el trabajo colectivo,• Su capacidad crítica, reflexiva y propositiva.	<p>También denominado <i>protégé o mentee</i>, es aquel en una posición en la que requiere ayuda, bien sea por encontrarse en un momento crítico o porque carece de conocimientos y habilidades en un campo, y que accede de forma voluntaria a recibir orientación de otro. Se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none">• Su sentido de compromiso y de apertura hacia alternativas de solución,• Su actitud activa y participativa,• Aceptar desafíos,• Incrementar sus oportunidades de aprendizaje,• Ser flexible,• Brindarse a sí mismo oportunidades para el desarrollo de su autonomía

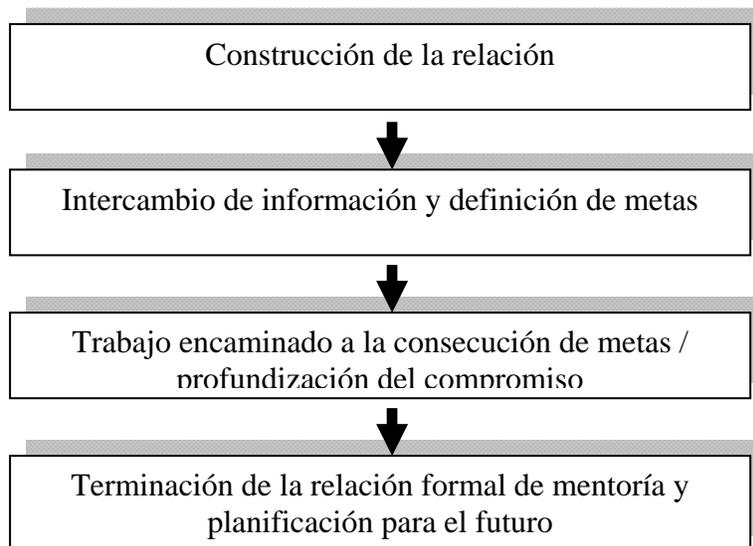
Fuente: Adaptado de (Valverde et ál., 2003-2004)

Opuesta a este tipo de mentoría está la **informal** que generalmente ocurre en forma espontánea y natural. Según Valverde et ál. (2003-2004) es la más frecuente, pero menos reconocida. El mentor y el mentorizado arreglan encuentros espontáneos y auto-dirigidos que no son estructurados ni manejados por la institución. Mullen y Lick (1999) agregan que existe otra forma de mentoría denominada **co-mentoría** que implica trabajo entre grupos o entre individuos que se comprometen en procesos recíprocos de enseñanza y aprendizaje para transformar estructuras de poder y

estimular la igualdad. Aquí se incluyen formas de trabajo colaborativo entre individuos de diferentes estatus y niveles de habilidad para fomentar procesos participativos y democráticos en aras de promover la justicia social. Las co-mentorías producen formas sinérgicas, es decir, esfuerzos al interior de las relaciones en los grupos para crear efectos totalizantes que muestran mayor incidencia que la suma de esfuerzos individuales separados. Otra forma es la **mentoría entre pares** (*peer-mentoring*) que se desarrolla entre sujetos de la misma edad y del mismo entorno. El proceso comprende varias etapas que se pueden visualizar así:

Figura 8

Etapas en la realización de mentorías



Fuente: Basado en la Guía para la Mentoría del CHLP, (2003)

En la primera etapa se construyen lazos de confianza a partir del intercambio de experiencias, intereses y expectativas y se establece la ruta para los encuentros y formas de comunicación. La segunda etapa se basa en la escucha atenta por parte del mentor y en la definición de metas concretas. La tercera etapa tiende a ser la más prolongada y se concentra en las acciones que se emprenden para llevar a cabo las metas trazadas. Esto se realiza a través de conversaciones, materiales escritos

proporcionados por el mentor, la aplicación y desarrollo de diversas actividades de aprendizaje y el contacto con otras personas o instituciones que el mentor considere convenientes para reforzar el desarrollo de habilidades profesionales. En la última fase se reflexiona sobre los avances hechos, los desafíos y los tipos de apoyo que el *protégé* puede requerir en su futuro.

Investigaciones realizadas en Estados Unidos han demostrado la efectividad de las mentorías, principalmente para la población negra con dificultades económicas (Scott & Homant, 2007-2008). El programa propuesto en The University of Detroit Mercy, por ejemplo, funciona con base en tres componentes que apuntan a agrupar mentor y mentorizado de acuerdo con sus necesidades e intereses académicos, la aplicación de talleres de desarrollo profesional que estimulan el aprendizaje autónomo y la puesta en marcha de un programa de acercamiento inter-generacional con escuelas en las que tanto mentor como mentorizado participan, además de encuentros culturales y sociales que propenden por estrechar los lazos entre estos dos sujetos. Scott y Homant (2007-2008) señalan que las percepciones de los mentorizados con respecto al programa son bastante positivas y ha habido una pequeña, pero estadísticamente significativa, ganancia en sus promedios académicos (*Grade Point Average*).

Al igual que lo expuesto por Valverde et ál. (2003-2004) con respecto al estado de las mentorías en España, en nuestro país también es escasa la documentación sobre cómo se vienen implementando estas formas de apoyo a los estudiantes. Se podría pensar que, como lo expresan estos autores, éstas requieren de un sistemático esfuerzo organizativo, que no son claras las guías para su implementación y que, tal vez, no es una práctica muy común en nuestro medio, aunque se pueden mencionar algunos proyectos enfocados al desarrollo como es el caso del proyecto empresarial para jóvenes de Merrill Lynch, JemCol y la Fundación Mario Santodomingo o la reciente convocatoria del la Red de Universidades Públicas del Eje Cafetero para el Desarrollo Regional, Alma Mater, para fomentar la mentoría en aras del desarrollo investigativo de estos centros educativos (Convocatoria regional de mentorías). También se puede afirmar que la socialización de experiencias es muy reducida.

Monitorias

Las monitorias tienen una doble intencionalidad. Por una parte son una forma de participación de los estudiantes en distintas actividades académicas, administrativas o investigativas, que favorecen su bienestar económico y social (Universidad del Cauca, 2008). Aunque la intención es prestar apoyo a docentes, investigadores y personal administrativo, el monitor no es un sustituto de estos individuos y por lo tanto, la realización de las labores a su cargo es responsabilidad de aquellos (Universidad de Los Andes, 2008; Universidad del Cauca, 2008).

El número de horas asignadas a un monitor depende de las políticas que trace cada institución, pero se puede decir que éstas no deben ser excesivas para que no interfieran con el buen desempeño del estudiante. Según Montes (2008) las monitorias buscan “complementar la formación, promover el reconocimiento a los estudiantes destacados, incentivar el sentido de pertinencia institucional y ayudar a la identificación de perfiles profesionales” (p. 25). De acuerdo con los resultados del estudio realizado con los monitores del programa de la Universidad EAFIT, la autora afirma que las monitorias permiten la ampliación de conocimientos y el fortalecimiento de lazos con la institución. Por otro lado, es importante recordar que las monitorias también se conciben como servicios o complementos académicos que se prestan para “aclarar, afirmar o ampliar aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje” (MEN, 2008, p. 4). Montes (2008) distingue tres tipos de monitorias:

a.) Académicas

Se trabaja bajo la dirección de un profesor. Incluyen labores como la orientación de otros estudiantes, la revisión y corrección de trabajos, la asistencia a clases y el desarrollo de talleres.

b.) En Investigación

Se trabaja bajo la orientación de un investigador y comprende tareas como la búsqueda de recursos bibliográficos, elaboración de resúmenes, redacción de actas, apoyo en el trabajo de campo y elaboración de documentos.

c.) Administrativas

Se labora bajo la dirección de personal administrativo y las acciones se focalizan en el apoyo logístico: atención al público, organización de eventos y ejecución de trámites administrativos, entre otros.

Programas especiales

Los cursos remediales, nivelatorios y vacacionales responden al artículo 122 de la Ley 30 de 1992, documento en el que se les denomina cursos especiales. La denominación de estas opciones varía dependiendo de la institución.

a) Remediales

Son cursos dictados periódicamente que varían de acuerdo con las necesidades del estudiante y que permiten que aquellos que reprobaron una asignatura y/o laboratorios, tomen la materia y avancen en su programa, para así evitar el rezago académico (Universidad de Valparaíso, 2005).

b) Nivelatorios

“Cursos que tienen por objeto que los estudiantes que reprobaron una materia o crédito académico puedan aprobarla y queden así nivelados para el semestre siguiente y que los estudiantes que deseen puedan adelantar materias y/o créditos académicos de semestres subsiguientes” (MEN, 2008, p.4).

c) Vacacionales

Son aquellos procesos académicos que se ofrecen al estudiante con la opción de repetir, nivelar o adelantar asignaturas en su plan de estudios (Universidad de La Sabana, 2003).

Algunos puntos críticos de la implementación de los programas de acompañamiento

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] llevó a cabo un estudio para explorar las modalidades, procedimientos y aplicaciones del plan de tutorías que se había puesto en marcha en varias instituciones del país (Romo, 2005). La investigación reunió información de 47 instituciones lo que permitió obtener una visión general de las modalidades de tutoría, el diseño y operación de los programas, los recursos, el tiempo de dedicación, la infraestructura y medios de difusión, aspectos relacionados con la coordinación de los programas, la evaluación y la participación docente y estudiantil, entre muchos otros aspectos.

Es clave resaltar que una de las principales preocupaciones fue la obligatoriedad de las tutorías y la motivación para llevarlas a cabo. Los profesores tutores en el sistema Mexicano reciben una retribución en su hoja de vida, lo cual se convierte en el principal motor para participar en este tipo de programas dejando de lado la verdadera intención de acompañamiento. El estudio señala la necesidad de prestar más atención a los criterios de selección de los profesores tutores, factor que fue señalado por los estudiantes de la investigación de Pineda et ál. (2010) quienes reiteran que no todo profesor está preparado para ser tutor. Se puntualiza en que:

Por mayor voluntad que se tenga en la institución para dar atención personalizada a toda su población de licenciatura, es claro que no todos sus profesores podrán, querrán o deberán ser incorporados a un programa de esta naturaleza. No sólo es necesario lograr un buen diagnóstico de las necesidades de atención, las prioridades o las estrategias para atraer a los estudiantes. También se vuelve una prioridad atraer a los profesores, convencerlos de la importancia de su participación, no para sumar puntos a su expediente, sino para aportar su experiencia y apoyo en la formación de los alumnos y así poder configurar un modelo eficiente y eficaz de tutoría (p.59-60).

A esto se suma la preocupación de algunos docentes en términos de la afectación que tendría la carga laboral por la realización de tutorías. A manera de ejemplo se cita lo expresado por un grupo de profesores de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL, 2008), quienes señalan en un comunicado que la obligatoriedad de las tutorías lesiona su tiempo de dedicación a la investigación y que se sobrecarga su trabajo. Parece que aún falta socializar más la intención de los programas de acompañamiento, difundirlos y llevar a cabo, como señala Romo (2005), un proceso de sensibilización y persuasión, además de promover un proceso de negociación con la institución para generar condiciones óptimas de trabajo.

Ahora bien, aunque se reconoce el papel que ha ganado la tutoría en los espacios académicos, aún persisten otras dificultades que se vinculan con la selección de personal para llevar a cabo esta labor. En los Estados Unidos, el papel de la tutoría y del tutor ha ganado atención debido en parte al acto legislativo de 2001 conocido como “Ningún Niño Rezagado” (*No Child Left Behind*), que ha implicado un incremento en la demanda de servicios suplementarios, lo cual engloba por supuesto a las tutorías. Gordon (2006) señala que el manejo de la tutoría en este país ha generado varias preocupaciones. Una de ellas alude a su necesidad real frente al valor que percibe la población de ellas. De hecho, arguye este autor, la población estudiantil, principalmente en primaria y secundaria requiere de apoyo tutorial, pero la comunidad no valora el papel del tutor como un profesional con una experiencia definida. Aún se mantiene el imaginario de que cualquier persona puede realizar labores de tutoría. Esto trae como consecuencia que no se realicen inversiones económicas adicionales para la cualificación de su trabajo.

Otro punto se relaciona con la incertidumbre frente a su estatus. En primer lugar hay que señalar que en muchas instituciones no existen políticas claras sobre la práctica tutorial y en segundo lugar, no se concibe aún como una disciplina en razón a la falta de investigaciones significativas que puedan dar cuenta de sus logros y obstáculos (ANUIS 2009; Gordon, 2006).

Los textos sobre el tema se concentran en guías u orientaciones para tutores y tutorados o en discusiones sobre maneras de abordar los encuentros, pero es escasa la documentación en cuanto a investigaciones rigurosas sobre su funcionamiento y los resultados alcanzados. Gordon (2006) sugiere que si se quiere dar un carácter más profesional y científico a la tutoría es necesario trazar dos derroteros. Uno involucra publicar más periódicamente sobre prácticas e investigación sobre tutoría y el otro implica, además de vincular más la tutoría a la investigación, crear currículos y métodos que le favorezcan, esto es, cualificar la labor del tutor.

Otro aspecto relevante está estrechamente relacionado con los recursos que se invierten en estos programas y en particular, con la infraestructura física de las instituciones pues frecuentemente se carece de espacios destinados para el desarrollo de las sesiones. A esto se suman la carencia de materiales de apoyo, la falta de programas de capacitación y actualización para tutores y las deficiencias en los sistemas de seguimiento y evaluación de estos programas.

Otro obstáculo en la realización de la labor tutorial ha sido la brecha generacional entre tutor y tutorado que en ocasiones impide que se posibilite un acercamiento más estrecho y puntual. El último reporte de Levitz (2009) sobre la satisfacción de los estudiantes estadounidenses con la consejería académica, reitera la importancia que se asigna al acercamiento de los tutores, al buen manejo de información que tengan acerca de la carrera y al hecho de cobrar conciencia de la singularidad del estudiante. Además, al igual que afirma Romo (2005), la tutoría requiere de un trabajo más interdisciplinar con otras instancias dentro y fuera de la institución.

Programas de servicio estudiantil

Corresponden a todas las actividades que promueven la vinculación de los estudiantes que conducen a su integración social, lo que se ve reflejado en el ambiente institucional y a su vez produce unas creencias y prácticas propias de cada institución (Swail et ál., 2003). En el ámbito nacional estos programas se conocen como

programas de bienestar. La Ley 30 de 1992 en el capítulo III, artículo 117 señala: “*Las instituciones de educación superior deben adelantar programas de bienestar entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psico-afectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo*”; y en el artículo 118 declara que, de los recursos de funcionamiento, cada institución destinará por lo menos un 2% para atender su propio bienestar universitario. Así pues, los programas de bienestar universitario propenden por el desarrollo físico, espiritual, afectivo, síquico y social de cada uno de los miembros de la universidad.

En general:

Los campos de acción propios del bienestar universitario se refieren a los servicios de nutrición y salud, deporte y recreación, fortalecimiento de la capacidad de aprendizaje, integración de la comunidad, maduración psicoafectiva, cultivo de expresiones culturales y artísticas, formación moral, formación espiritual, educación ambiental, relación con la familia y apoyo económico (Universidad Nacional e ICFES, (2002b, p. 74).

La propuesta de bienestar está orientada a la realización de todas aquellas acciones que involucran al estudiante con sus congéneres y con el medio. Es así como las organizaciones de estudiantes, los grupos culturales, recreativos y deportivos, y las asociaciones de alumnos, entre otras, son formas de organización colectiva que favorecen y vigorizan las redes sociales entre educandos.

Otras iniciativas, que también están contempladas en las propuestas de bienestar universitario, incluyen actividades de apoyo para la consecución de vivienda, asistencia para el transporte, servicios pastorales, atención en salud física y psicológica, y orientación tanto familiar como vocacional de los estudiantes. Chope (2008), recapitula las herramientas construidas y empleadas en investigaciones sobre consejería escolar en el año 2007 y señala que los estudiantes acuden a ellas para tratar temas relacionados con la selección vocacional así como con los problemas

interpersonales propios de las relaciones personales, la sexualidad, el estrés, la ansiedad y la depresión.

Así mismo indica categóricamente que los datos recopilados por Hinkelman & Luzzo (1997), subrayan la necesidad de contar con consejeros que conozcan los aspectos psicosociales, vocacionales y personales cuando lidian con estudiantes que acuden a la asesoría en salud mental o vocacional. A nivel nacional, el estudio adelantado por Pinto et ál. (2007) muestra que se presenta menor deserción en aquellos estudiantes que asisten con regularidad a programas no académicos. Llama la atención, en especial, que el grupo de estudiantes no desertores fueron quienes con mayor frecuencia inscribieron cursos libres en deportes, hicieron parte de equipos deportivos inter-facultades y realizaron cursos libres en el área cultural, lo cual demuestra que la permanencia y graduación se ve favorecida cuando los estudiantes participan más frecuente y activamente en los programas de bienestar y que la vinculación y participación en estos programas estaría influyendo en la integración académica y social del estudiante.

Algunos Puntos Críticos Sobre los Servicios Estudiantiles

A pesar de los esfuerzos por parte de las instituciones universitarias, por medio de sus programas de bienestar, para fomentar prácticas sanas que favorezcan las dimensiones física, emocional, espiritual, cultural y estética de los estudiantes, parece que persiste la vinculación de lo recreativo con el consumo de sustancias psicoactivas, principalmente el alcohol. Actualmente se observa que los estudiantes, en mayor número y con mayor frecuencia, acuden a los establecimientos que se ubican en los alrededores de la institución universitaria en donde se expenden bebidas alcohólicas. Páramo (2009) alude a la gravedad de la situación de consumo de alcohol entre jóvenes que se refleja en el hecho de que, en comparación con otros países en Latinoamérica, se presente la tasa más alta de consumo.

El autor afirma que:

Los bares y cantinas (instalados en los alrededores de las instituciones educativas) se volvieron una plaga y están incidiendo en la deserción universitaria. Se creó una industria parasitaria del trabajo de las universidades que consiste en quitarles los centavos a los estudiantes a cambio de licor y los vuelven alcohólicos. Hay muchachos alcohólicos en segundo y tercer semestre en el país y no se dan cuenta de eso. Hay gente que se está lucrando con la vida de los estudiantes. Cabe concluir que, las instituciones de educación superior no están ofreciendo los planes y programas suficientes y apropiados que logren captar la atención del estudiante para que realice actividades y tareas propias de su papel tales como: culturales, artísticas, deportivas, espirituales, y académicas; lo que llevaría a que éste permanezca más tiempo dentro de las instalaciones universitarias, en beneficio de la socialización del estudiante con sus pares, con sus profesores y con la propia institución (p. 74).

Programas Relacionados con el Currículum y los Procesos Pedagógicos

Se puede afirmar que propuestas curriculares y pedagógicas actualizadas y que amplían las posibilidades de emplear diversos estilos de aprendizaje, devienen en ambientes óptimos que inciden en la motivación de los estudiantes para continuar vinculados a los programas que han seleccionado. Esto demanda que las instituciones se mantengan a la vanguardia sobre los avances científicos e investigativos en cada disciplina, sobre las innovaciones industriales, tecnológicas e informáticas, y las incluyan dentro del abanico de posibilidades para los estudiantes (Swail et ál., 2003).

Estas variaciones curriculares deberán ir siempre acompañadas de alternativas de evaluación que permitan detectar tanto fortalezas como aspectos susceptibles de ser mejorados. El trabajo que se elabore alrededor de la revisión curricular y pedagógica, requiere la inclusión de factores que en la actualidad adquieren gran relevancia: la flexibilidad, la movilidad e internacionalización y la actualización pedagógica.

La flexibilidad se vincula generalmente con la oferta de materias electivas, la disposición horaria, los requisitos para la realización de prácticas y trabajos de grado, así como con la normativa acerca de retiros y cancelaciones. La flexibilización curricular ha recibido especial atención en razón a que la sociedad reclama de la educación cambios que estén más acordes con las actuales demandas de los sujetos y sus contextos. En este sentido, se requiere de una oferta académica menos uniforme y masificante que apunte a potenciar la singularidad de los individuos, a la satisfacción de sus intereses personales y al fortalecimiento de sus competencias laborales. Se habla entonces de flexibilizar los currículos y más particularmente, de lograr la compatibilidad entre programas e instituciones, de fomentar la movilidad de la comunidad académica, y de generar y difundir instrumentos estratégicos que integren los sistemas de evaluación y acreditación de cada país (Taquini & Rampazzi, 2008).

Al igual que muchos otros constructos en educación, la flexibilización presenta múltiples acepciones. No existe una idea homogénea sobre lo que significa e implica, sino que como propone Díaz (2002) existen “formas concretas de flexibilidad o, para decirlo en otros términos, flexibilidades” (p.14), que ameritan ser exploradas e interpretadas de acuerdo con los contextos universitarios en que aparecen.

La flexibilidad aparece como preocupación en el sistema de educación superior en nuestro país en razón a la rigidez del conocimiento que se difunde en las propuestas curriculares. Aún persiste la tendencia a organizar los currículos alrededor de la estructura de las disciplinas, lo cual ha redundado en planes de estudio (entendidos como la concreción de la propuesta curricular) con materias y asignaturas fragmentadas e inconexas unas con otras, descontextualizadas, con pocos vínculos entre teoría y práctica y con una limitada aplicación de competencias fundamentales. Por ello, se puede afirmar que nuestro sistema educativo es contrario a la propuesta de Morín (1998) quien afirma que la educación debe fomentar el pensamiento en el que las relaciones, la contextualización y la globalización sean dominantes. La rigidez curricular además trae como consecuencia que el estudiante se vea abocado a seguir una ruta de formación inflexible y obligatoria que limita la exploración de sus destrezas y habilidades

personales y la posibilidad de formarse de manera interdisciplinaria tal que se favorezca su inserción en un mundo laboral cada vez más cambiante.

En este sentido, es pertinente introducir la flexibilidad en las instituciones de educación superior para cumplir con el objetivo básico de incentivar la reflexión y discusión de modelos, enfoques y prácticas curriculares y pedagógicas que redimensionen y re-signifiquen la formación. Así mismo, debe permitir la transformación de los programas de formación profesionalizantes, academicistas, rígidos, recargados de conocimientos y limitantes de la autoformación. “En este marco, la flexibilidad en sus diferentes expresiones (académica, curricular, pedagógica y administrativa) debe entenderse como un principio estratégico para llevar adelante los propósitos de la formación integral de profesionales altamente capacitados por niveles o grados y con responsabilidades éticas, intelectuales y sociales” (Díaz, 2002, p. 27). Entendida así, la flexibilidad en la educación superior se refiere al fomento de una cultura académica más abierta y orientada a la reconstrucción y reorganización de los procesos de formación que se adelantan en las instituciones. Pulido (2004) agrega que la flexibilización debe ser un proceso dinámico que favorezca la interdisciplinariedad, la integralidad, y la autonomía de los estudiantes

(Martínez, 2002 citado en Díaz, 2002) señala que la flexibilización curricular permite fundamentalmente diversificar la oferta educativa, dar paso a la ampliación de la cobertura y promover la equivalencia de los programas con otros a nivel internacional. Pulido (2004) añade que la flexibilidad permite individualizar la propuesta de formación de cada estudiante, aumenta la oferta de asignaturas, favorece la autorregulación, el tránsito y los procesos de homologación y en consecuencia, la movilidad.

En el estudio realizado en la Universidad Nacional de Colombia (Pinto et ál., 2007), la flexibilidad se examina desde dos perspectivas: la elegibilidad y la condicionalidad. La primera se refiere al grado de selección de las asignaturas por parte de los estudiantes y se calcula como el número de materias elegibles sobre el

número total de materias. Los investigadores encontraron que las carreras en las áreas de la Salud, el Derecho y las Ciencias Económicas de la sede de Bogotá favorecen en alto porcentaje la graduación de los estudiantes, debido en gran parte a que presentan un alto nivel de flexibilidad curricular. Esto significa que los estudiantes tienen la posibilidad de escoger sus asignaturas y ajustar sus planes de estudio en términos de sus intereses y necesidades laborales. La condicionalidad, por su parte se refiere a los pre-requisitos, es decir, al número de materias con prerrequisito sobre el número total de materias. En términos de flexibilizar el currículo, esto significa que un programa que no presente un número alto de materias pre-requisito, le permite al estudiante adelantar asignaturas sin un límite de tiempo específico. Sin embargo, la investigación señala que no se presentan patrones claros que permitan evidenciar la influencia de los pre-requisitos como condición curricular en la graduación y en el rezago.

Otro aspecto incluido en este mismo estudio es el índice de absorción, entendido como el número de estudiantes admitidos sobre el número de estudiantes aspirantes. Este índice se emplea para indicar la selectividad y exigencia académica para el ingreso al programa. El estudio de Pinto et ál. (2007) muestra que en las carreras con alto grado de absorción (un gran número de estudiantes que ingresan, en relación con los inscritos) se presenta también un alto índice de deserción. De la misma forma, los programas con bajo nivel de absorción, presentan niveles de abandono menor. Una explicación que ofrecen los autores y que parece tener gran relevancia es que las carreras con un bajo nivel de deserción presentan una selección académica y social implícita que explicaría el hecho de que los estudiantes ingresen con las competencias necesarias para responder a las exigencias académicas de los programas.

Hasta ahora se ha considerado un aspecto fundamental que podría incidir en la persistencia y que atañe directamente al currículo: la flexibilidad. Sin embargo, en la actualidad frente a las demandas de la globalización y a la necesidad de integración, es necesario incluir dos aspectos que podrían ser significativos en la intención de persistir por parte de los estudiantes universitarios y que se relacionan con el diseño de planes

de estudio con opciones más atractivas y facilitadoras para los estudiantes. Estos dos aspectos son la movilidad y la internacionalización.

Movilidad académica se entiende como “el desplazamiento temporal, en doble vía, de los miembros de una comunidad académica a otra, con un propósito específico y según la labor particular que desempeñan al interior de la institución universitaria de origen” (Moncada y de Toro, 2000, p. 8). En este orden de ideas, podemos decir que la movilidad académica es una estrategia educativa que pretende promover la cooperación interinstitucional e internacional y que se orienta a favorecer la co-construcción de conocimiento, el intercambio entre los miembros de la comunidad académica y a promover la investigación y la difusión de conocimientos. De acuerdo con Pereyra (2004) los cuatro pilares de la educación definidos por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, son llevados a buen término por medio de la movilidad.

La movilidad académica acarrea beneficios de carácter institucional, profesional y personal, que favorecen a la comunidad y al Estado. En lo institucional, impulsa la capacitación de los integrantes de la comunidad académica e incrementa la competitividad de las universidades tanto a nivel nacional como internacional. A nivel profesional y personal, posibilita la vinculación y el intercambio de experiencias con los miembros de otras instituciones en el país y la interrelación con otras culturas, lo que conlleva a la adquisición de una perspectiva más amplia de desarrollo profesional. La movilidad estudiantil se define como:

...el medio que permite a un universitario participar en algún tipo de actividad académica o estudiantil en una institución diferente a la suya, manteniendo su condición de estudiante, dentro de una variedad que va desde turismo científico, intercambios recíprocos, pasantías, cursos de idiomas y prácticas empresariales, hasta transferencias de una universidad a otra (Red Colombiana de Cooperación Internacional (2000) citada en Cruz de Medina & Rodríguez 2006, p. 4).

Se presentan diversas modalidades de movilidad estudiantil entre las que se cuentan: (1) pasantías internacionales que se realizan en una institución extranjera bajo la orientación de un tutor y con el objetivo de actualizar conocimientos o realizar un entrenamiento; (2) perfeccionamiento de una segunda lengua, lo que se refiere a la práctica que tiene el propósito de perfeccionar las habilidades lingüísticas del estudiantes en el idioma seleccionado; (3) semestre académico en el exterior, entendido como una opción para adelantar estudios en una institución foránea; (4) prácticas estudiantiles en el exterior, lo que:

Facilita la inserción del estudiante colombiano en instituciones o empresas extranjeras con el fin de realizar un periodo de prácticas ligado a la capacitación teórica. La práctica laboral tiene un valor académico y forma parte del currículo que el estudiante debe cumplir en su institución de origen (Universidad de la Sabana, 2000, p.1).

Y (5) estudiantes en eventos internacionales, lo cual se refiere a la participación de los estudiantes en eventos internacionales deportivos, culturales, académicos o profesionales. Cabe anotar, sin embargo, que la movilidad no está referida al intercambio internacional exclusivamente, sino también a los servicios que se dan entre instituciones a nivel nacional. Por lo tanto las mismas formas de movilidad aplican para el intercambio interinstitucional a nivel nacional.

La literatura sobre la relación entre movilidad estudiantil y graduación o deserción es casi inexistente. Algunos estudios sin embargo, reportan el impacto de los programas de movilidad académica en la formación de estudiantes. Por ejemplo Tene (2005) en la Universidad de Colima, México, estudió a 58 estudiantes de la Facultad de Contabilidad y Administración de esa institución que participaron en programas de movilidad durante el periodo 2002-2004. Los hallazgos muestran que el 81% de los estudiantes participantes mantuvieron o incrementaron los promedios durante el programa de movilidad y el 59% mejoró también su nivel académico en el semestre

académico después de su retorno. Es también significativo que el 100% de los estudiantes manifestaron que su capacidad de adaptación mejoró durante la experiencia y que dicha adaptación no tuvo consecuencias negativas en el rendimiento académico. En general, los estudiantes de esta investigación indican que su participación en programas de movilidad estudiantil les generó una visión más amplia de lo global, una preparación diferente y, una posibilidad de aprender a vivir con otras personas de manera responsable en contextos diferentes.

Hasta este punto, se ha abordado la movilidad como una forma de innovación curricular que podría estimular al estudiante para permanecer inscrito en su programa académico y enriquecerlo con visiones regionales o globales. En este sentido, es pertinente abordar la internacionalización como elemento enriquecedor de la experiencia curricular al interior de las instituciones de educación superior.

Según Knight (2005 citada en Universidad Autónoma de Bucaramanga [UNAB], 2008) “la internacionalización de la educación superior es el proceso de integración de una nueva dimensión internacional e intercultural a la enseñanza, la investigación y las funciones de servicio propias de la institución” (acetato 4). Ante la compleja realidad que presenta la globalización, la internacionalización se constituye en una respuesta transformadora del mundo académico y con valor agregado ya que trasciende el mercantilismo educativo y social, la competitividad y las relaciones internacionales. La internacionalización propende por la construcción de la sociedad del conocimiento apoyada en la cooperación solidaria y horizontal, y se apega a la pertinencia, calidad, equidad y accesibilidad (Estrada & Luna, 2004).

La internacionalización trae consigo ventajas para el sistema educativo y para la sociedad en que se encuentra inmerso ese sistema. Algunas de estas ganancias se vinculan al fortalecimiento de los procesos de acreditación, la colaboración en investigación con pares extranjeros, la posibilidad de exportar e importar servicios académicos, el acceso y contacto con diversas etnias y culturas, la inserción en la economía mundial y por ende el fomento de la competitividad dentro del mercado global

a través de los egresados, la transferencia de tecnología y conocimiento y la mejora de la conciencia colectiva en temas de interés global (Rodríguez, Cardoso & Ramírez, 2007).

A pesar de sus ventajas, más puntualmente, de permitir mayor flexibilidad de los sistemas educativos, incrementar la oferta académica, ampliar las posibilidades de acceso, crear nuevas habilidades y aumentar la cooperación universitaria, la internacionalización trae consigo algunos riesgos, como la fuga de cerebros, y limitaciones como que el acceso a estos servicios sea predominantemente para estudiantes de altos ingresos (Rodríguez, Cardoso & Ramírez, 2007).

Adicionalmente, Stromquist (2008) añade que las transacciones de servicios educativos podrían llevar a la compra y venta de servicios y a considerar el conocimiento como una mercancía y convertir a la educación en un objeto de comercialización. Además, el autor enfatiza en que el empleo de referentes internacionales para propósitos de acreditación necesariamente requiere reflexionar sobre el hecho de que “(1) acreditaciones externas no puedan ser adecuadas para juzgar ciertas disciplinas en otros contextos nacionales, y (2) pocos países tendrán la capacidad de exportar el conocimiento, aún con certificación internacional” (p. 96). Un tercer punto pone de relieve el peligro de homogenizar el conocimiento y la prelación que se daría al conocimiento producido por las naciones desarrolladas únicamente.

A pesar de las desventajas, se podrá abrir el espacio para la internacionalización en las prácticas curriculares si se mantienen las siguientes premisas como lo sugieren Rodríguez et ál. (2007):

En primer lugar, es imprescindible que las instituciones tengan un buen conocimiento de sus realidades internas vistas con el prisma de lo que la internacionalización implica: oportunidades reales de movilidad académica internacional de estudiantes, docentes, investigadores y equipo administrativo, de ida y vuelta; la concepción de los currículos de manera que propendan hacia la internacionalización (que incluye la enseñanza de otros idiomas, la oferta de

cursos en otras lenguas, la oferta de programas, cursos y eventos con orientación internacional, y los estudios de área, entre otros); la realización de investigaciones que puedan aplicarse y/o enfocarse hacia un mercado internacional; el acceso a fuentes internacionales de cooperación para la financiación de proyectos; la implementación de estrategias para la exportación de servicios educativos y, de vital importancia, el compromiso institucional con el proceso (p. 9.).

Sobre los procesos pedagógicos

Ahora bien, teniendo en cuenta lo planteado por Pascarella y Terenzini (1991), los estudiantes presentan mejores niveles de desarrollo personal y de aprendizaje en la medida que participan en prácticas con propósitos claramente establecidos. Tales prácticas incrementan el nivel de inserción y por lo tanto repercuten en los niveles de permanencia y graduación.

Los estudiosos del tema, Chickering y Gamson (1987, citados en Kuh, Kinzie, Schuh y Whitt, 2005), identificaron los siete principios de buenas prácticas en la educación de pregrado que son: 1. contacto entre los estudiantes y profesores; 2. la cooperación entre pares; 3. estrategias pedagógicas de aprendizaje; 4. retroalimentación inmediata; 5. tiempo consagrado al estudio independiente o las horas semi-escolarizadas; 6. posibilidad razonable de altos logros y; 7. respeto por la diversidad en las cualidades y maneras de aprender. Es importante resaltar que en estos principios se despliegan contextos reales que el educando aplica en el medio universitario.

Es por ello, que las instituciones encargadas de la educación superior, deben incluirlos y tenerlos en cuenta a la hora de mirar el desempeño y desarrollo de los estudiantes, además de involucrarlos en los diseños curriculares y en las estrategias

educativas que se utilizan al interior de las mismas. Al respecto, Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt (2005) observan que:

Si los docentes y administradores usaran los principios de buenas prácticas para organizar el currículum y otros aspectos de la experiencia universitaria, los estudiantes pondrían ostensiblemente más esfuerzo. Escribirían más ensayos, leerían más libros, se encontrarían más frecuentemente con docentes y compañeros, usarían la información tecnológica más apropiadamente, todo lo cual resultaría en mayores ganancias en áreas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la ciudadanía responsable (p. 9).

Otro factor igualmente importante en cuanto a la integración institucional que incide de manera positiva en la permanencia de los estudiantes, es el influjo de la relación e interacción con los docentes y los pares, con relación a los primeros los estudiantes afirman que éstos contribuyeron de forma apropiada en su desarrollo personal, intelectual y profesional, ayudándoles a atender sus inquietudes. Con respecto a los segundos, se evidencia que este apoyo lo ven claramente reflejado en el aspecto emocional y afectivo, en la ayuda para solucionar sus problemas, en hacer amigos y a la vez en la identidad que se ve reflejada en valores y actitudes similares a las de ellos.

Las instituciones de educación superior, entonces, deben apropiarse de los avances científicos e investigativos en cada uno de los programas que adelantan, así como del desarrollo de las prácticas productivas de su entorno y de las herramientas tecnológicas e informáticas de punta para brindarlas a sus estudiantes, lo cual llevará a propuestas curriculares y pedagógicas eficaces (Swail et ál., 2003). Lo anterior conlleva a la búsqueda de la armonía que debe existir con los estilos de aprendizaje de los alumnos y por la tanto con las formas de evaluación adecuadas a éstos.

Existen actualmente otras formas de vincular al estudiante con el docente investigador, conocidas como las comunidades de aprendizaje. Estas han sido creadas con el fin de diseñar y organizar los currículos, los cuales apoyan el acercamiento intelectual y social entre docentes y alumnos, y además ofrecen experiencias únicas que enriquecen el trabajo en equipo e impulsan la intervención de los estudiantes en procesos de investigación y construcción de nuevo conocimiento. Barefoot (2004), señala que estas comunidades han contribuido de manera significativa a dar un manejo adecuado a los campus universitarios que poseen un elevado número de alumnos.

La investigación llevada a cabo sobre las comunidades de aprendizaje por Janusik y Wolvin (2007), señala que los estudiantes que de una u otra manera participaron en investigaciones, acrecentaron el sentido de pertenencia hacia su institución, así como la motivación y sentido de direccionamiento y, además, elevaron sus aptitudes o cualidades para el trabajo en equipo.

Por otra parte, en el estudio llevado a cabo por Ahlfeldt, Mehtab y Sellnow (2005), sobre innovación en la pedagogía, se miró el nivel de participación de los alumnos en una clase de física, en la que se tomó como base la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP), que según Morales y Landa (2004), es una situación problemática real donde se plantea un conflicto cognitivo, desarrollado a través de un grupo de estudiantes, para darle solución (Adaptado de la Encuesta Nacional de Participación en <http://nsse.iub.edu/>, 2004). Dicha investigación reportó cómo las universidades dan importancia a las estrategias pedagógicas las cuales están asociadas a un alto nivel de aprehensión de conocimientos, aunado a un buen nivel de desarrollo personal y además de cómo lo alumnos utilizan todas las mediaciones pedagógicas que ofrecen las instituciones para ayudar a su aprendizaje y cuáles de ellas son la más utilizadas en el País (Habley y McClanahan, 2004). Este instrumento mide cuatro ejes: el trabajo en grupo, las interacciones entre alumnos y profesores, las prácticas educativas enriquecedoras y, los programas de soporte del establecimiento (Kuh, 2001). El estudio de Ahlfeldt et ál. (2005) mostró la efectividad de esa estrategia pedagógica cuando se trabaja con grupos pequeños pues ayuda a mejorar la

participación en las sesiones académicas. Para dicho trabajo los profesores fueron capacitados y entrenados lo cual facilitó la aplicación de esta herramienta didáctica: ABP.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesaria la capacitación constante de los profesores en cuanto a las estrategias pedagógicas de enseñanza, porque facilita el nivel de aprehensión por parte de los alumnos y además sirve para involucrarlos en redes de aprendizaje.

Algunos puntos críticos sobre los procesos curriculares y pedagógicos

Según Gimeno Sacristán (1994) el currículo se concibe como “la concreción de las funciones social y cultural de la escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional” (p. 16). Es por ello que las instituciones universitarias deben abordar los aspectos curriculares como el horizonte supremo, un objetivo último, en sus diferentes niveles, formas y manifestaciones.

Es necesario entonces que ellas adopten una concepción particular de la forma en que se debe organizar el proceso de formación de sus estudiantes. Algunas propenden por priorizar la transmisión de conocimientos teóricos y formar profesionales doctos en los conceptos desarrollados en determinadas disciplinas. Otras ponen énfasis en el impulso de habilidades puntuales, dando paso a la formación técnica o instrumental, y terceras propenden por hacer una justa combinación entre teoría y práctica, pero sin lograr una adecuada articulación entre las dos dimensiones, es allí donde a las universidades les corresponde hacer un proceso de evaluación permanente sobre la manera como se están desarrollando los procesos curriculares a su interior y si, efectivamente, están atendiendo los requerimientos sociales.

Es por ello que la sociedad actual reclama de las universidades cambios que estén más acordes con las actuales demandas de los individuos y sus contextos, que

sean capaces de asumir y afrontar el ser global y local, que rompan con las formas tradicionales dedicadas a la reproducción de la cultura académica para la transformación hacia la educación superior ligada a las diferentes demandas y expresiones sociales. Ésta debe apuntar a potenciar la peculiaridad de los individuos, a la satisfacción de sus intereses personales y al fortalecimiento de sus competencias laborales. Se evidencia claramente entonces, hacia donde deben estar centrados todos los esfuerzos de los procesos curriculares de las universidades. Nos podemos preguntar por casualidad ¿nuestras instituciones de educación superior están teniendo en cuenta estas exigencias a la hora de planificar los currículos?

Al hablar de currículos se deben contemplar aspectos como flexibilización, internacionalización y movilización, debido a que se busca la compatibilidad entre programas e instituciones. La flexibilidad, pretende un acercamiento al trabajo interdisciplinario como producto de una organización que obedece a un enfoque integrador, para elevar la calidad del trabajo académico y centrar la educación en el aprendizaje de formas y métodos de pensamiento e investigación, fortaleciendo en los estudiantes la capacidad de auto aprendizaje y de trabajo interdisciplinario, de tal forma que sus conocimientos, destrezas y aptitudes para ejercer una profesión, le permitan resolver los problemas de la disciplina en forma autónoma y reflexiva (Pulido. 2004). La internacionalización, en contenido y forma de un currículo, busca preparar al estudiante para realizarse profesional y socialmente en contextos internacionales y multiculturales y por ultimo, la movilidad, permite a un universitario participar en algún tipo de actividad académica o estudiantil en una institución diferente a la suya, manteniendo su condición de estudiante, dentro de una variedad de opciones como pasantías, cursos especializados, prácticas laborales y cursos de idiomas, entre otras. Es por ello que dentro de los currículos deben estar inmersos estos procesos, los cuales benefician y favorecen la permanencia de los estudiantes universitarios en sus claustros.

Ahora bien, uno de los aspectos de mayor relevancia en cuanto a los docentes y las estrategias pedagógicas, se relaciona con la insuficiencia en la capacitación docente por parte de las instituciones de educación superior. Si se pretende optimizar

las destrezas didácticas de los maestros para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se debe contar con programas de actualización y profesionalización continuos y permanentes.

Los procesos pedagógicos se entienden como el grupo de técnicas y prácticas que un profesor aplica en su proceso para facilitar la construcción de conocimientos con sus estudiantes, y las estrategias didácticas utilizadas por los profesores, sus métodos de enseñanza y evaluación, entre otros aspectos, inciden de forma directa en la permanencia o abandono de los estudiantes. Un docente con pobres metodología y didáctica, motivará muy poco a sus estudiantes. Por el contrario, un docente que aplique métodos que “enganchen” a los estudiantes en los procesos de aprendizaje, favorecerá el deseo y motivación del estudiante por permanecer en la institución.

Las buenas prácticas pedagógicas favorecen procesos cognitivos como la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, además incentivan la comunicación efectiva y la ciudadanía responsable. El cuerpo docente debe por consiguiente, contar con programas de desarrollo profesional que estimulen sus habilidades pedagógicas e investigativas para vincular de manera más efectiva a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. De esto se deriva un asunto sobre el que vale la pena reflexionar y es: hasta qué punto las instituciones de educación superior en Colombia favorecen el desarrollo de competencias pedagógicas o docentes en general, que redunden en una mejor integración del estudiante con su institución y en mejores procesos al interior de las aulas.

Otros factores igualmente importantes en cuanto a la integración institucional que inciden de manera positiva en la permanencia de los estudiantes son la relación y la interacción que se dan con los docentes y los pares. La literatura en este campo señala que tal interacción es vital en el desarrollo personal, intelectual y profesional de los estudiantes. La pregunta que surge en este sentido se relaciona con el hecho de si las instituciones de educación superior fomentan la interacción entre docentes y estudiantes a través de programas de investigación o proyectos liderados por los

docentes. Cabe recordar que Janusik y Wolvin (2007), señalan que los estudiantes que participan en investigaciones, acrecientan su sentido de pertenencia hacia su institución, así como la motivación y el sentido de direccionamiento, y además mejoran sus aptitudes o cualidades para el trabajo en equipo.

Con la revisión presentada hasta aquí hemos reconocido brevemente los modelos de deserción y su evolución, pasando desde lo psicológico hasta lo socioeconómico, sin perder de vista que finalmente podemos identificar que gran parte de las causas del fenómeno de la deserción o abandono escolar, pueden ser transformadas o atenuadas desde la institución educativa misma. Así pues, estamos en capacidad de identificar, estudiar e innovar las respuestas que produce la entidad formativa en procura de disminuir el grave impacto que genera la falta de persistencia por parte del estudiante en su proyecto educativo. Y es que las cinco (5) categorías de apoyo institucional que presenta el modelo de Swail describen, como hemos mencionado anteriormente, las actividades a desarrollar cuando nos proponemos trabajar a favor de la persistencia. Entonces, los programas de promoción y admisión, las ayudas financieras, los servicios académicos, los servicios estudiantiles y todo lo que atañe a los procesos curriculares y pedagógicos, son los ejes de trabajo en los que se debe focalizar la institución de educación superior para combatir el fenómeno de abandono escolar.

Con base en el marco teórico que sirve de fundamento a este proyecto, se presenta a continuación la ruta investigativa para indagar sobre cada uno de los aspectos que se han mencionado. Es importante reiterar que en este trabajo se presenta una visión general del proyecto que se realizará a nivel nacional, pero que lo que aquí se expone atañe a la construcción de un instrumento y a su pilotaje en la Universidad de La Sabana.

Capítulo 3

Metodología

En primer lugar es importante recordar los objetivos generales y específicos que persigue este proyecto de pilotaje: los programas de retención de pregrado de las instituciones de educación superior colombianas que beneficien en un alto grado la permanencia y graduación de los estudiantes vulnerables o en riesgo de desertar. Nos interesa además de describirlos, compararlos en términos de sus principios orientadores, sus énfasis, propósitos y, planes de acción, gestión y seguimiento. De igual forma este proyecto busca establecer la relación costo-beneficio real de estos programas y cómo se invierten o distribuyen los recursos. En este marco se formulan los siguientes objetivos general y específico orientadores del pilotaje que se pretende.

Objetivo general

Elaborar un instrumento válido y confiable para indagar por la persistencia y retención de estudiantes en una muestra de instituciones de educación superior colombianas a partir de la revisión teórica sobre el tema.

Objetivos específicos

1. Acopiar la documentación teórica existente que posibilite una revisión completa de la discusión sobre la persistencia y la retención, analizarla y construir la síntesis de conocimiento que oriente la elaboración de un instrumento de recolección de información sobre el tema.

2. Construir un instrumento para indagar por el fenómeno de la persistencia y la retención a partir de la elaboración teórica hecha.

3. Validar el instrumento a través del juicio de expertos para lo cual se elabora una guía de evaluación.

4. Aplicar el instrumento en la Universidad de La Sabana y hacer de esta aplicación un proceso de prueba del mismo.

5. Cuantificar los logros alcanzados por los programas de retención estudiantil en la Universidad de La Sabana y sugerir políticas de retención estudiantil para el logro de resultados positivos en la comunidad universitaria.

Metodología del proyecto

Este proyecto, en general, se inscribe en una perspectiva descriptiva y transversal cuantitativa, con la cual se recoge información sobre los programas según las dimensiones generales enunciadas en los objetivos. Así, el análisis se centra en la comparación sobre el abordaje de las dimensiones económica, académica, pedagógica, psicológica, familiar, social, vocacional e institucional. El dato cuantitativo ofrece información sobre cada una de estas dimensiones y sus respectivas variables y la información recogida en la fase cualitativa servirá para obtener una visión más holística de los programas que optimicen la retención desde la perspectiva de sus directivos.

Fases del proyecto

1. Revisión documental y marco teórico:

- Ubicación de fuentes y documentación pertinente.
- Elaboración del marco conceptual y teórico.
- Construcción de las categorías de análisis a partir del marco teórico.

2. Diseño y validación del cuestionario para el componente cuantitativo:

- Diseño del cuestionario.
- Validación de pares.
- Prueba piloto.
 - Aplicación del instrumento.
 - Análisis de la información.
 - Ajustes al instrumento.

3. Trabajo de campo:

- Componente cuantitativo
 - Aplicación de la encuesta en instituciones de educación superior colombianas.
 - Sistematización y análisis de los datos cuantitativos.
- Componente cualitativo.
 - Selección de casos.
 - Elaboración de protocolos de entrevista.
 - Realización de las entrevistas.
 - Sistematización y análisis de los datos.

4. Elaboración documentos finales y socialización de resultados:

- Elaboración de productos (informe, libro y artículo).
- Socialización de resultados.

Este capítulo explicita el procedimiento que se adelantó con el propósito de dar cumplimiento a la primera y segunda fase del proyecto. Cabe recordar que la primera etapa se orientó al desarrollo de un marco teórico conducente a la elaboración de las categorías de análisis que se incluyeron en un cuestionario. Este instrumento tiene como propósito recolectar datos acerca de los programas de retención estudiantil a nivel nacional y más concretamente, identificar las iniciativas con que cuentan las instituciones para el manejo de las dimensiones económica, académica, pedagógica, e institucional, entre otras, y que propenden por éxito académico, por medio de la integración tanto académica como social del estudiante con su institución.

El marco teórico se presentó en el capítulo anterior. En este aparte se reporta sobre el diseño, validación de pares y el pilotaje de la encuesta en la Universidad de La Sabana. La aplicación de este en esta institución un tuvo doble propósito. Por una parte, examinar la utilidad del instrumento, la calidad de respuestas que se obtienen y detectar posibles obstáculos en su aplicación, y por otra, obtener una visión de los sistemas de información con que cuenta la institución para acopiar datos sobre las iniciativas de retención estudiantil que se manejan.

Metodología empleada en la fase 2: Validación de pares y prueba piloto

Basados en el marco teórico e investigativo se diseñó una propuesta de instrumento para recolectar los datos que permitieran el cumplimiento de los objetivos propuestos en el presente proyecto. Se hizo una serie de lecturas que fortalecieron el marco teórico y un banco de preguntas para cada dimensión. Posteriormente, varias de esas preguntas fueron depuradas, por los integrantes del grupo investigador, a medida que se iban verificando nuevas lecturas, con el fin de evaluar su pertinencia. A manera de ejemplo se incluye un número de preguntas formuladas en una sesión académica. (Anexo 1).

Cabe recordar que cada pregunta intentaba indagar por las cinco dimensiones del marco de referencia general. Una vez redactado el número de preguntas se organizaron y se consolidaron en un instrumento que se diseñó empleando Word y Excel. Se hicieron doce versiones de la encuesta hasta consolidar la que finalmente atendió a las cinco dimensiones de esta fase del proyecto.

Validación de expertos.

La encuesta se digitalizó y se envió a dos pares académicos que examinaron la pertinencia de las preguntas, la relevancia, el uso del lenguaje, entre otros aspectos. Para ello se diseñó una matriz en la que los pares podían consignar sus observaciones.

Además, el instrumento iba acompañado de una carta en la que se explicaba el objetivo del proyecto y detallaba lo que se espera que los jueces hicieran con la lectura del mismo. Los jueces devolvieron el instrumento con observaciones y se realizaron los ajustes planteados por ellos.

En general, se realizó un estudio descriptivo cuya unidad de análisis estuvo constituida por las fuentes de información secundarias suministradas en primera instancia por la Coordinación de Éxito Académico y en segundo lugar por las diferentes unidades y dependencias de La Universidad de La Sabana. Esas fuentes secundarias están relacionadas con los aspectos que se pudieron diligenciar del cuestionario. Sin embargo, para aquellos aspectos del instrumento sobre los que no fue posible obtener información, se procedió a solicitar las bases de datos de diferentes dependencias y con ellas se realizó una construcción de las variables que permitiera realizar cálculos o procedimientos estadísticos y obtener insumos que aportaran al cumplimiento de los objetivos del estudio. En algunos casos las dependencias suministraron las bases de datos en hojas electrónicas (Excel) y éstas se depuraron y se procesaron estadísticamente.

Sin embargo, la coordinación de éxito académico no suministró todos los datos que se solicitaban en la encuesta en vista de esta limitación se procedió a contactar a los directores de las unidades que a parecen enumeradas a continuación para complementar los datos.

Las dependencias que suministraron las bases de datos del período comprendido entre 2003-I y 2008-II para procesarlas fueron:

1. Oficina de Financiación Universitaria:
 - a. Bases de datos de préstamos del ICETEX.
 - b. Bases de datos sobre ayudas económicas.
2. Oficina de Internacionalización
 - a. Bases de datos sobre tipos de vínculos de estudio.

3. Dirección de Docencia
 - a. Bases de datos sobre asistencia de docentes a diferentes actividades de formación docente.
 - b. Bases de datos sobre plan de formación docente.
4. Oficina de Registro Académico
 - a. Bases de datos que especifican el estado de los estudiantes de la cohorte en estudio.
 - b. Bases de datos de estudiantes aspirantes, admitidos y matriculados.
 - c. Bases de datos con los planes de estudio de cada una de las carreras relacionados con las materias obligatorias y electivas y con pre-requisitos según lo propuesto en el período 2003-I.
 - d. Bases de datos con cursos de inglés.

En cada una de estas dependencias se hizo necesario contactar de manera física recopilando la información. El hecho de que se hubiera tenido que recurrir a varias instancias para el acopio de datos permitió reflexionar sobre la complejidad de la encuesta, por lo tanto, se sugirieron unas preguntas alternativas que desde nuestro punto de vista podrían resultar más fácil de contestar y evitarían recurrir a una gran variedad de unidades. Definitivamente si las unidades no llegara a contestar por carecer de una instancia centralizada donde debiera reposar la información, se tendría que acudir a cuatro de ellas. Dejamos abierta la invitación a los rectores para que ellos acudan a su diligenciamiento teniendo en cuenta su organización.

El grupo de investigación procedió a tabular la información que cada base de datos ofreció para tratar de completar la encuesta en los ítems de la misma.

La encuesta

A continuación se pormenoriza cada variable de la encuesta. El instrumento pretende recopilar información demográfica y sobre cada una de las cinco agrupaciones de programas de retención que se describen en el marco teórico.

TIPO DE INFORMACIÓN	VARIABLE(S)	
Demográficos	Nombre de la institución	
	Ciudad	
	Departamento	
	Tipo: pública-privada	
	Tradición: Año de fundación	
Deserción en la cohorte 2003.-1-2007-II	Número de estudiantes matriculados en 2003-I y que terminaron en 2007-II	
	Porcentaje de deserción para esta cohorte- Eficiencia terminal: definición	
	Porcentaje de retención para esta cohorte	
Estudios formales sobre deserción/ retención en la institución: Se tiene o no una cultura de investigación sobre el fenómeno	Se tiene o no una cultura de investigación sobre el tema	
Sistemas de información sobre deserción	Utilización de SPADIES	
	Existencia de un sistema de registro y seguimiento de datos propio	
Categorización de datos sobre deserción en la institución	Existencia de datos registrados por: carreras, cohortes, semestres, causas de deserción	
Políticas de retención	Existencia de un documento que especifique claramente las políticas de retención	
Centro que coordine programas de retención	Existencia de un centro o persona encargada de coordinar programas de retención y permanencia	
Inversión en programas de retención	Porcentaje del presupuesto anual 2003-2007 invertido en los siguientes programas	Apoyo académico a estudiantes
		Apoyo financiero institucional
		Programas de

		Bienestar estudiantil
		Programas de reclutamiento y admisión
		Programas orientados a mejorar el currículo y la capacitación docente
Sistema de seguimiento a programas de retención y permanencia para:		Evaluar la calidad y eficiencia de los programas
		Discriminar el número de estudiantes beneficiados en cada programa
		Analizar costos de cada programa

Tabla 1

Categorías de clasificación de los programas

Categoría	Tipo de programa	Variable
I. Integración académica	Programas de acompañamiento	Existencia de tutorías, monitorías, asesorías, consejerías, mentorías.
		Modalidad de acompañamiento: grupal, individual, telefónica, virtual, móvil (celular).
		Aspectos que se tratan en los encuentros: académicos, económicos, personales, familiares, psicológicos, sociales, otros.
		Personal que realiza el acompañamiento: docente, administrativo, estudiantes, personal especializado.
		Entrenamiento o capacitación del personal que tiene a su cargo el acompañamiento.
		Razones por las que los estudiantes asisten a los encuentros: sesiones obligatorias, petición del estudiante, remisión de docentes.
		Lugar en el que se realiza el acompañamiento: oficina del encargado, espacios informales, sin espacios determinados.
	Programas suplementarios	Existencia de nivelatorios, cursos remediales, vacacionales, talleres de escritura, matemática, inglés, hábitos de estudio, otros: Número de estudiantes 2003-2007 que participó en esos programas.
	Programas para fomentar la participación del estudiante	Existencia de programas de estudiantes mentores, estudiantes monitores, mentoría de pares: Número de estudiantes que participó en esos programas en 2003-2007.
		Campos en los que se desempeñan los estudiantes monitores/mentores: docencia, investigación proyección social, labores administrativas.
Tiempo de dedicación semanal, en horas, a las labores de monitoria-		

Categoría	Tipo de programa		Variable
			mentoría.
II. Apoyo financiero	Programas de apoyo institucional	Becas	<p>Número de becas institucionales otorgadas por año (2003-2007) según destinatarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personas de escasos recursos. • Estudiantes de excelencia académica: secundaria. • Estudiantes con excelente desempeño académico en la universidad. • Estudiantes que participan en actividades deportivas. • Estudiantes que participan en actividades culturales. • Grupos minoritarios (por la Constitución): <ul style="list-style-type: none"> Etnias. Discapacidad. Desplazamiento.
			Alcance de las becas: Totalidad de la matrícula, porcentaje de la matrícula.
			Existencia de préstamos condonables ofrecidos por la institución
			Número de préstamos condonables ofrecidos por la institución en cada año 2003-2007.
		Descuentos	Existencia de descuentos en matrículas por: acuerdos sindicales, con fondos de empleados, cajas de compensación, convenios con empresas, entidades internacionales, otros.
		Otros apoyos	Número de estudiantes que obtuvieron este tipo de descuentos en cada año 2003-2007.
			Existencia de: Disposición de transporte, auxilio de alojamiento, bono alimentario, auxilio para computadores, auxilio para libros.
			Número de estudiantes que obtuvo auxilio de alojamiento, bono alimentario, auxilio para computadores, auxilio para libros en 2003-2007.
			Existencia de figuras laborales diferentes a la monitoría, tutoría o

Categoría	Tipo de programa	Variable
		mentoría - ¿cuáles?
	Créditos financieros	Número de créditos ICETEX-ACCESS reportados en cada año 2003-2007.
		Número de créditos con entidades bancarias en 2003-2007.
		Número de créditos con otras entidades financieras 2003-2007.
	Disponibilidad de servicios	Existencia de servicios de acompañamiento financiero: centro de información, <i>stands</i> de entidades financieras, sucursales bancarias dentro de la institución.
		Medios de divulgación más empleados sobre las formas de financiación, reuniones con estudiantes, mensajes difundidos por profesores, visitas a las aulas, medios impresos, medios virtuales, propagandas en medios de comunicación.
III. Reclutamiento y transición	Programas de promoción	Existencia de visitas programadas a colegios.
		Personal encargado de realizar las visitas: empleados de la institución, estudiantes de la institución.
		Divulgación sobre el contenido de los programas académicos que ofrece la institución y sobre los perfiles de los estudiantes: impreso, virtual, otro.
	Programas de transición	Existencia de preuniversitarios.
		Existencia de curso de inducción/orientación para primer semestre.
		Duración del curso de inducción/orientación.
		Existencia de cursos de orientación para padres de familia de estudiantes de primer semestre.
		Existencia de organizaciones de padres de familia.
		Formas de difusión de información para padres de familia.
		Programas de asesoría vocacional
Número de asistentes a los talleres o		

Categoría	Tipo de programa	Variable
IV. Bienestar e Integración Social		cursos sobre selección vocacional por año 2003-2007.
	Programas de recreación y cultura	Número de estudiantes que inició estudios en 2003 que participó en actividades culturales por año.
		Número de estudiantes que inició estudios en 2003 y participó en actividades deportivas cada año.
		Número de estudiantes que inició estudios en 2003 y que participó en actividades recreativas cada año.
	Programas de salud	Existencia de servicio odontológico.
		Existencia de servicio médico.
		Existencia de servicio de enfermería.
		Existencia de servicios de psicología.
	Programas de proyección social	Existencia de programas de proyección social (trabajo con comunidades, grupos o asociaciones).
		Número de estudiantes de 2003-2007 que participaron en programas de proyección social (trabajo con comunidades, grupos o asociaciones).
Programas de servicio pastoral	Existencia de este tipo de servicio.	
V. Currículo y procesos pedagógicos	Flexibilización	Índice/Grado de elegibilidad de las asignaturas por parte de los estudiantes: número de materias elegibles/número total de materias.
		Índice/Grado de condicionalidad para ver asignaturas: número de materias con prerrequisitos/ número total de materias.
	Índice de absorción	Número de aspirantes en el 2003-I y número de admitidos en ese periodo.
	Movilidad internacionalización	Cursos o prácticas realizadas en el exterior: número de estudiantes que inició en 2003-I y se graduó en 2007-II que participó en esto.
		Número de cursos de idiomas: número de estudiantes que inició en 2003-I y se graduó en 2007-II que participó en esto.
		Programas con doble titulación: número de estudiantes que inició en 2003-I y se graduó en 2007-II que obtuvo doble titulación.
		Asignaturas que se dictan en idiomas

Categoría	Tipo de programa	Variable
		extranjeros.
		Existencia de currículos basados en competencias compatibles con aquellos de instituciones extranjeras.
		Número de programas que cuentan con sello de calidad creíble internacionalmente.
		Participación en pasantías: Número de estudiantes que inició en 2003-I y se graduó en 2007-II que participó en pasantías.
	Programas de actualización pedagógica	Cursos orientados a didáctica: Número de profesores de planta asistentes a cursos de didáctica en el periodo 2003-2007.
		Cursos de actualización informática: Número de docentes de planta que participaron en cursos sobre uso de herramientas informáticas en el período 2003-2007.
		Cursos de evaluación: Número de docentes de planta que participaron en cursos sobre evaluación en el período 2003-2007.
		Número total de profesores de planta en cada año 2003-2007.
	Programas de integración docente-estudiante	Vinculación de estudiantes en proyectos de investigación liderados por profesores: número de estudiantes de 2003-2007 que participó.
		Existencia de comunidades de aprendizaje.
Número de estudiantes que participó en comunidades de aprendizaje en 2003-2007.		

Aplicación de la Encuesta.

Se solicitó autorización a la Vicerrectoría Académica de la Universidad, quien dio el consentimiento escrito para el diligenciamiento del instrumento. Una vez obtenida la aprobación de esta instancia, se envió el instrumento a la unidad de Éxito Académico,

que es la encargada desde el año 2008 de coordinar las acciones que contribuyen al buen rendimiento académico de los estudiantes.

Análisis de datos

Una vez aplicada la encuesta, los datos fueron almacenados en diferentes archivos que fueron denominados de acuerdo con cada una de las dimensiones. Los investigadores construyeron tablas y gráficas con los insumos provenientes de cada una de las bases de datos.

Capítulo 4

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la aplicación del instrumento que se diseñó para recopilar datos sobre el manejo de diferentes aspectos asociados a la retención estudiantil universitaria.

A. Datos demográficos

El primer aspecto provee datos demográficos de la institución: ubicación, carácter, tradición, nivel de formación, si cuenta con acreditación institucional y los estratos socio-económicos a los que se sirve de manera predominante. Los datos fueron suministrados por la coordinación de Éxito Académico. Sin embargo, para ampliar la descripción y ofrecer más detalles sobre la institución, se consultó el proyecto educativo institucional (PEI) de la universidad y su página *web*.

La Universidad de La Sabana está localizada en el municipio de Chía, Cundinamarca. Es una institución privada, obra corporativa de la prelatura del Opus Dei que recibió aprobación del gobierno nacional para convertirse en universidad en el año 1979. Cuenta actualmente con 18 programas de pregrado, de los cuales siete están acreditados a nivel nacional: Comunicación Social y Periodismo, Ingeniería de Producción Agroindustrial, Enfermería, Medicina, Administración de Empresas, Administración de Instituciones de Servicio y, Psicología. El programa de Comunicación Social y Periodismo cuenta con acreditación internacional. La Universidad recibió la acreditación institucional de alta calidad en mayo de 2006.

Actualmente cuenta con 21 programas de posgrado: Educación, Diseño y Gestión de Procesos, Enfermería, Didáctica del Inglés con Énfasis en Aprendizaje Autónomo,

Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Informática Educativa, Pedagogía y, Dirección de Empresas (impartida por Inalde-Escuela y Dirección de Negocios de la Universidad de la Sabana) y doce especializaciones médico-quirúrgicas. En el campo de los doctorados, se cuenta con uno en Biociencias.

B. Admisión, registro y matrícula periodo 2003-I al 2007-II

Estos datos se obtuvieron de dos fuentes diferentes: la oficina de Registro Académico y la oficina de Éxito Académico. Se obtuvo el número total de estudiantes aspirantes, admitidos y matriculados para el periodo académico 2003-I y de estudiantes graduados en el 2008-I. Se presenta una discrepancia de 2% en los datos reportados sobre el número de estudiantes matriculados. Una instancia reporta 786 matriculados, mientras la otra 803. Para el presente estudio se tomarán los datos reportados por la oficina de Registro Académico.

Para el cálculo del índice de absorción, que se relaciona con el grado de selectividad de la institución, se preguntó por el número de aspirantes y admitidos para la cohorte 2003-I y operativamente se halló la proporción dividiendo el número de estudiantes aspirantes sobre el número de admitidos. Como se observa en la Tabla 2 el grado de absorción para la institución es de 75%, lo cual significa que de cada cuatro estudiantes que solicitan admisión, tres tuvieron acceso a los programas ofrecidos por la institución. Al examinar cada programa, se observó que a excepción de Medicina (29%), el índice de absorción varía entre 82 y 100%.

Tabla 2

Índice de absorción por programas

Programa Académico	Aspirantes	Admitidos	Tasa de absorción	Matriculados
Administración de Empresas	106	106	100%	106
Administración de Negocios Internacionales	123	101	82%	101
Administración de Instituciones	21	21	100%	17

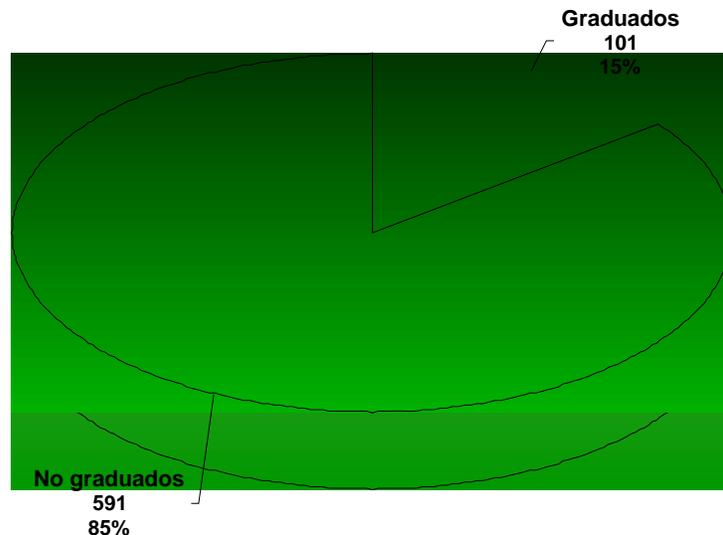
Programa Académico	Aspirantes	Admitidos	Tasa de absorción	Matriculados
de Servicio				
Comunicación Social y Periodismo	221	192	87%	133
Derecho	128	120	94%	93
Enfermería	66	63	95%	47
Ingeniería de Producción Agroindustrial	43	40	93%	26
Ingeniería Industrial	128	120	94%	67
Licenciatura en Pedagogía Infantil	44	43	98%	34
Medicina	342	99	29%	81
Psicología	111	97	87%	68
Total	1333	1002	75%	773

Fuente: Oficina de Registro Académico

La eficiencia terminal para este grupo fue de 15% (Figura 9). Cabe recordar que este cálculo corresponde al comparativo del número de estudiantes que se matriculan por primera vez en una carrera y que forman, a partir de ese momento, una generación/cohorte y que egresan “después de haber acreditado todas las asignaturas correspondientes al currículo de cada carrera, en los tiempos estipulados por los diferentes planes de estudio” (Camarena, Chávez, Gómez, 1983, p. 7 citados en de Los Santos, 1993). En la presente investigación se excluyó el programa de Medicina, pues esta carrera en promedio toma 14 semestres, lo que la excluye del rango que se había planteado inicialmente que era de 10 semestres o menos, que lo conforman los demás programas académicos.

Figura 9

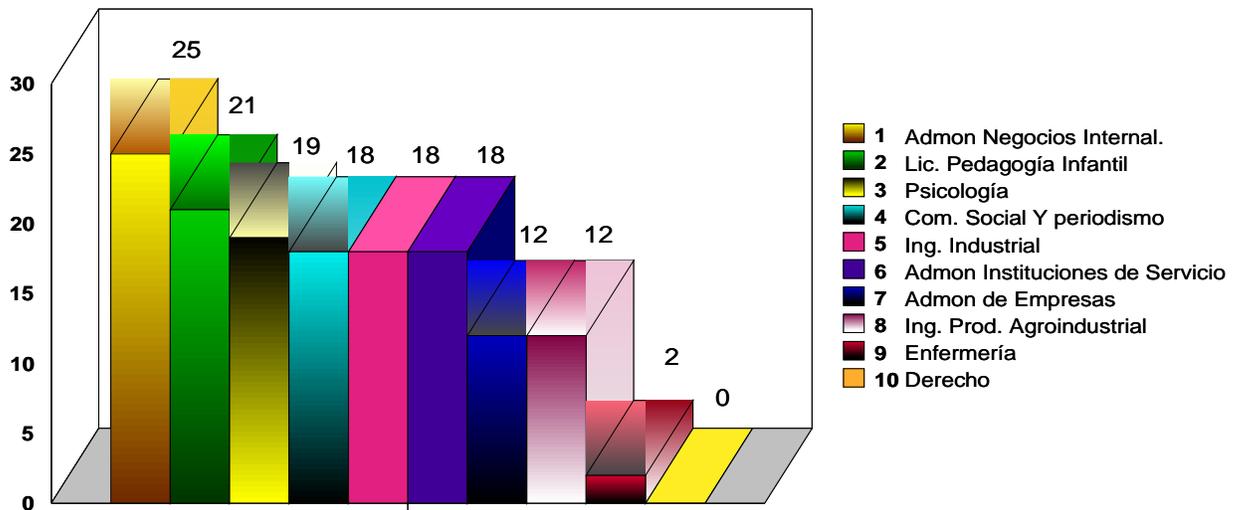
Eficiencia terminal para la cohorte 2003-I



En la figura 10 se observa el índice de eficiencia terminal para cada uno de los programas la cohorte 2003-I a 2007-II en donde la mayor eficiencia está en el programa de Administración de Negocios Internacionales (25%) y Licenciatura en Pedagogía Infantil (21%). El programa de Psicología tiene un índice de 19%. Los programas de Comunicación Social y Periodismo, Ingeniería Industrial y Administración de Instituciones de servicio tienen el mismo índice (18%). Le siguen en orden de frecuencia, Administración de Empresas e Ingeniería de Producción Agroindustrial (12%) y los menores índices se encuentran en Enfermería (2%). Es de anotar que el programa de Derecho presenta un índice de 0%.

Figura 10

Eficiencia terminal de los programas



No se encontró correlación entre el índice de absorción y la eficiencia terminal ($r=-0,37$). Sin embargo al presentarse este dato negativo, se podría interpretar como que a menor tasa de absorción, mayor eficiencia terminal.

C. Documentación y difusión acerca de la deserción-retención en la institución

Las preguntas en esta parte del cuestionario estuvieron orientadas a indagar si la institución cuenta con mecanismos de difusión tanto de deserción como de retención. Las respuestas para esta parte fueron suministradas por la Oficina de Éxito Académico. La Universidad de La Sabana cuenta con informes de autoevaluación, investigaciones formales sobre deserción, difusión para docentes y administrativos sobre la deserción en la institución y difusión para docentes y administrativos sobre programas de retención. Además la Universidad cuenta con una taxonomía propia para definir los estados académicos de los estudiantes. Las definiciones aparecen en el anexo 2. En la tabla de clasificación del estado académico de los estudiantes que aparece en ese anexo, la definición de desertor es “el estudiante que no presenta actividad académica

por más de dos períodos consecutivos sea cual sea la causa y no obedezca a ninguno de los estados académicos anteriores” (Éxito Académico, 2008).

D. Sistemas de información acerca de deserción/retención

Con esta parte del cuestionario se exploró si la institución cuenta con sistemas de información para registrar datos sobre los estudiantes y hacer el seguimiento de su trayectoria. Así mismo se averiguó por la existencia de políticas de retención y de sistemas para evaluar la calidad y eficiencia de los programas de permanencia.

Los datos suministrados por la coordinación de Éxito Académico indican que en la Universidad de La Sabana se cuenta con el sistema SPADIES, con un sistema de registro y seguimiento propios que se denomina ESCOLARIS y que la información sobre deserción se disgrega en programas, cohortes y causas de abandono.

De igual manera se indicó que existe un sistema para evaluar la calidad y eficiencia de los programas de retención y su costo y que ese sistema contiene la variable: número de estudiantes beneficiados en cada programa de retención. Sin embargo se hizo la anotación de que estos datos se manejan en cada facultad desde el periodo 2008-2.

E. Presupuesto institucional invertido en programas de permanencia/retención

Las preguntas en esta parte del cuestionario se formularon con la intención de indagar por la inversión que hace la institución en los programas para el fomento de la permanencia. Es importante recordar que estos programas se agruparon en cinco categorías que responden a los avances teóricos e investigativos sobre programas de promoción para el éxito académico. Estas agrupaciones son:

- programas de integración académica,
- programas de reclutamiento, admisión y transición,

- programas de apoyo financiero,
- programas de servicio estudiantil y
- programas orientados al mejoramiento del currículo y la instrucción.

La coordinación de Éxito Académico no registra información al respecto. Se hizo el contacto con la Oficina de Planeación que remitió a los investigadores a la Oficina de Dirección Financiera, la cual informó que no se tienen datos sistematizados como lo propone el instrumento.

F. Políticas de retención e instancias de coordinación

Relacionado con el punto anterior, se inquirió por la existencia de un documento en el que se especifiquen las políticas de retención que maneja la institución y si se cuenta con instancias de coordinación. Los datos fueron suministrados por la coordinación de Éxito Académico. En cuanto al primer punto, se informó que no se encontró un documento que consigne las políticas para fomentar la permanencia en la Universidad. En relación con el segundo aspecto, para el período 2003-I no se contaba con un centro de coordinación. Sin embargo, se señaló que éste fue creado en diciembre de 2007 y recibió la denominación de Éxito Académico, nombre que presenta una connotación más positiva pues hace referencia al cumplimiento de metas y expectativas, más que al problema de abandono.

G. Medio de divulgación de los programas

En la literatura sobre retención estudiantil se señala la importancia de la difusión de programas de esta índole entre los miembros de la comunidad académica. La coordinación de Éxito Académico suministró esta información. La Tabla 3 muestra que los medios impresos son empleados de manera frecuente y que se toma ventaja de los avances tecnológicos (correo, página *web*) para difundir esta información. Se señala que los profesores también son una fuente de divulgación, lo cual indicaría que la

institución realiza un esfuerzo para mantenerlos suficientemente informados sobre las opciones para el fomento de la permanencia.

Tabla 3

Medios de divulgación de los programas de retención

Medios de divulgación	Frecuencia
Medios impresos (periódicos, afiches, folletos)	5
Medios virtuales (correo, chat, página web)	5
Reuniones para estudiantes	4
Mensajes difundidos por los profesores	4
Visitas a las aulas	1

También se señaló que se esta información se divulga en los programas de inducción y en las asesorías académicas personalizadas que realizan los profesores de planta y que se constituyen en formas de atención personalizada para todos los estudiantes de la universidad.

H. Programas de acompañamiento al estudiante

En esta categoría se indagó por la existencia de monitorías, tutorías, asesorías, consejerías y mentorías, como formas de acompañamiento al estudiante. Se examinó a quiénes va dirigido este acompañamiento, las razones por las que los estudiantes asisten, la modalidad de acompañamiento; es decir si es grupal, individual, telefónica, virtual o por celular y se preguntó acerca de los aspectos que se tratan en las reuniones: si éstos son de carácter académico, económico, personal, familiar, psicológico, social o de otra índole. También interesó averiguar por el personal que lleva a cabo el acompañamiento, si reciben capacitación y si cuentan con espacios para la realización de los encuentros.

Los datos fueron suministrados por la coordinación de Éxito Académico. Se indicó que se cuenta con tutorías, monitorías y asesorías, pero no con consejerías ni mentorías. El acompañamiento se realiza en sesiones individuales y por todos los medios posibles: sesiones presenciales, teléfono, medios virtuales y celulares y que se tratan temas de diversa índole, que van desde lo académico hasta lo personal.

Tabla 4

Programas de acompañamiento al estudiante en la Universidad de La Sabana

Aspectos sobre los que se indaga	Respuestas
Denominación del programa de acompañamiento en la institución	Tutorías Monitorías Asesorías
Modalidad de acompañamiento que se prioriza	Individual
Formas en que se lleva a cabo el acompañamiento	Sesiones presenciales Teléfono Virtual Celular
Aspectos que se tratan en las sesiones de acompañamiento	Académicos Económicos Familiares Sociales Personales
Personas encargadas del acompañamiento	Docentes Personal administrativo Estudiantes
Se capacita al personal que realiza el acompañamiento	Si
Se cuenta con espacios específicamente diseñados para los encuentros de acompañamiento	No
Estudiantes a quienes va dirigido el acompañamiento	Todos los estudiantes en todos los semestres
Razón por la que los estudiantes asisten a las sesiones de acompañamiento	Política institucional Solicitud del estudiante

Las respuestas ofrecidas sobre quién realiza el acompañamiento indican que tanto docentes como personal administrativo y estudiantes llevan a cabo esta labor.

En cuanto a la capacitación para realizar el acompañamiento, se señaló que sí se lleva a cabo, pero que no se cuenta con espacios físicos específicamente diseñados para realizar las sesiones. Se atiende a estudiantes de todos los semestres por política institucional. Sería necesario incluir la palabra “exclusivamente” para señalar si el acompañamiento está direccionado a estudiantes en ciertos semestres.

I. Acompañamiento académico

El cuestionario también tuvo como objetivo examinar más específicamente el número de estudiantes de la cohorte 2003-I que participaron en los programas de acompañamiento académico como tutorías, asesorías, mentorías, consejerías, nivelatorios, talleres de lectoescritura, matemáticas, inglés, cursos sobre hábitos de estudio, informática, cursos remediales y vacacionales. Los resultados sobre cada uno de ellos se describen a continuación.

Asesorías

Sobre asesoría académica no se obtuvo información para la cohorte en estudio, dado que se registran datos a partir del 2004-I pero estos no están discriminados. Sobre los años 2002 y 2003 se cuenta con el número total de mujeres asesoradas que fue de 678. La unidad de Asesoría Académica reporta que desde el 2007-I se incluyen datos más detallados, pero éstos se encuentran discriminados por semestre y no por cohorte.

Mentorías

La unidad de Éxito Académico no registra información sobre esta forma de acompañamiento. Se procedió a consultar con los secretarios académicos administrativos o académicos de cada facultad, según el caso, e indagar si se tenía un registro histórico de estos datos. Se confirmó que no se tiene registro de esta información.

Consejerías

Registro Académico reporta que no existe esta figura en la universidad.

Tutorías académicas

Esta información se solicitó en primera instancia a Éxito Académico, el cual no registra datos. Se procedió a consultar con los directores de estudiantes de cada facultad y se obtuvo la siguiente información.

La Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas (que se denominaba Facultad de Ciencias Económicas), contó con tutorías semanales en las áreas de matemáticas y micro y macro economía que eran las áreas de mayor índice de repitencia. Enfermería y Comunicación Social y Periodismo también refieren haber contado con tutorías en el tiempo de estudio señalado para este proyecto, pero al igual que como ocurre con la Facultad de Ciencias Económicas no cuentan con registros sistematizados sobre el número de tutores y de tutorados. Enfermería cuenta con una base de datos sobre este tema creada a partir del 2008.

Monitorías

Se consultó con los secretarios académicos administrativos y directores de estudiantes de cada facultad, además de consultar a la unidad de Éxito Académico para indagar si existía un registro de monitorías y estudiantes que participaron en ellas para el período acotado en el presente estudio.

Las facultades de Administración y Derecho refieren haber realizado monitorías, pero no cuentan con sistematización de datos sobre los participantes ni las áreas trabajadas.

Nivelatorios

La unidad de Éxito Académico reporta que la universidad cuenta con cursos de nivelación y que la población objetivo está constituida por estudiantes que requieran cursos con el fin de prepararlos en temas que sean prerrequisito para otros que se abordan posteriormente. Estos cursos forman parte de los planes académicos y en algunos casos se pueden homologar. Estos programas entran en vigencia a partir del año 2000.

Vacacionales

Se obtuvo información de la unidad de Éxito Académico y en el Reglamento de Estudiantes de Pregrado, Capítulo XIV que trata de los cursos vacacionales en los artículos 93 a 98. Según la definición, estos procesos académicos se ofrecen en las carreras para repetir, adelantar o nivelar asignaturas del plan de estudios. Son las facultades las encargadas de coordinarlos y desarrollarlos y su programación no es de carácter obligatorio en la institución. En caso de que el estudiante repruebe las asignaturas tomadas como cursos vacacionales, las notas no serán reportadas y por lo tanto no se registran en la historia académica del estudiante. Estos programas están vigentes desde 1974, pero no se cuenta con datos sistematizados en la Unidad de Éxito Académico.

Talleres

Se consultó con la unidad de Éxito Académico y con cada facultad para indagar si tienen un registro histórico de programas ofrecidos y estudiantes, del grupo de nuestro interés, que participaron. Al igual que en los programas anteriores, no hay registros sistematizados del número de estudiantes participantes, ni de las temáticas tratadas en los talleres que se hubieran podido ofrecer.

J. Programas de apoyo financiero

Sobre este aspecto se pidió reportar el número de estudiantes de la cohorte objeto de estudio que tuvo becas institucionales, descuentos por acuerdos, créditos y/o que estuvo vinculado laboralmente con la universidad. El presente estudio clasificó las formas de apoyo económico en cinco grandes grupos: becas institucionales, descuentos por acuerdos, auxilios, créditos con entidades financieras y el Icetex y, figuras laborales al interior de la institución. Cada modalidad de apoyo financiero aparece enumerada en la encuesta en los ítems 49 a 71.

La información se solicitó a la oficina de Éxito Académico, que reportó que no se tiene un consolidado y menos aún una discriminación como propone el instrumento; es decir que señalara el número de estudiantes graduados, rezagados y desertores que apelaron a estas ayudas. Se recurrió entonces a la oficina de Financiación Universitaria la que suministró bases de datos discriminadas por años de la siguiente manera:

- Una que contiene datos de los estudiantes que recibieron becas en el período 2003-5. Los datos aparecen diferenciados por nombre, cédula, carrera, fecha en que se recibió el apoyo, tipo de beca y monto. En relación con los tipos de beca, éstos reciben las siguientes denominaciones: “Ayuda económica”, “Becas universidad” y “Becas Sena”. No aparece registrado el código del estudiante por lo que se dificulta realizar el cruce de datos que permita identificar los estudiantes de la cohorte 2003-I que fueron beneficiarios de ayudas.
- Del año 2006 en adelante se tiene información semestral en la que se discrimina el tipo de ayuda ofrecida. Sin embargo, los datos suministrados no presentan una clasificación uniforme en la denominación de la ayuda económica, lo cual dificulta el análisis para discriminar según la modalidad de apoyo.
- Apoyados en las bases de datos suministradas por la unidad de Financiación, el grupo de investigación construyó la siguiente tabla con el objetivo de describir las diferentes modalidades de apoyo económico que se otorgaron desde el 2003-I

hasta el 2007-II. Se registran los totales según las diferentes modalidades y se observa que éstas conforman una gran variedad de denominaciones que corresponden a una gama amplia de tipos de ayuda. Empero, no se puede discriminar la cohorte en estudio, puesto que la base de datos no maneja los códigos de los estudiantes, sino el año de asignación de la ayuda y en algunos casos las casillas de los nombres no estaban debidamente diligenciadas siguiendo el nombre y el apellido de cada estudiante. En resumen, no hay consistencia en el registro de datos, por lo cual se dificulta identificar los estudiantes que emplearon el apoyo económico y tampoco hay consistencia en la denominación que se asigna a cada modalidad.

Tabla 5

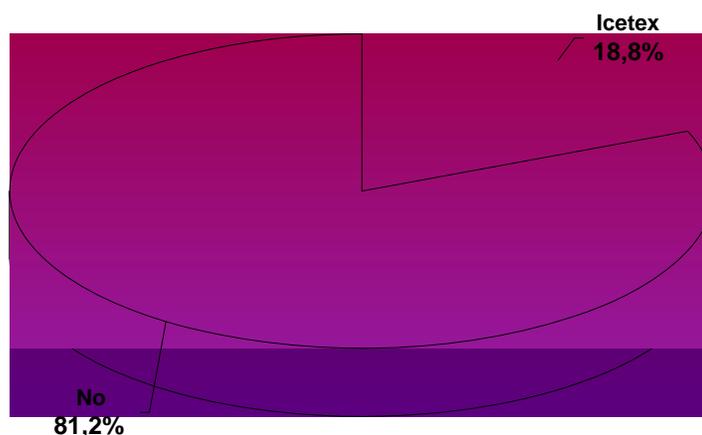
Total de valores de apoyo financiero según tipo de ayuda (2003-1 a 2007-2) en los programas académicos

Tipo de ayuda	Total \$
Ayuda Económica	2.062.509.634
Beca Sabana	1.078.895.750
Beca Sabana Préstamo - Bienestar Activa	716.615.021
Becas Universidad	669.185.175
Ayuda Sabana Familiar	469.834.285
Ayuda Sabana Empleado	449.367.473
Beca Universidad	254.567.400
Beca Sabana Convenio	242.555.690
Beca Excelencia - Beca Excelencia Meritorio	161.620.000
Beca Beneficio Educativo	109.045.638
Ayuda Económica Grupo Representativo	103.405.900
Ayuda Económica Empresarial	97.895.000
Financiación Especial Activa	95.351.000
Beca Excelencia - Beca Sabana 25 años	81.171.900
Beca Sabana Convenio – ASPAEN	70.160.750
Beca Sabana Solidaridad	58.302.500
Becas Sena	45.228.550
Beca Excelencia - Beca Sabana Ingenios	36.348.700
Ayuda Económica Convenio- ASPAEN	14.329.700
Ayuda Económica Convenio	12.866.426
Ayuda Económica Promocional	10.095.400
Beca Sabana Convenio Comunidad Indígena Wayuu	4.240.800

Beca Convenio - Centro Cultural Las Colinas	2.826.600
Beca Excelencia - Beca Icfes	2.572.000
Total	6.848.991.292

Un aspecto crucial sobre el que se indagó en la encuesta fueron los créditos otorgados por el ICETEX para el período de estudio señalado (ítem 64). La información se obtuvo a través de la jefatura de la unidad de Financiación que posee una carpeta con los nombres de los estudiantes, sus códigos y carreras y los semestres en que se otorgó el crédito. La figura 11 muestra que sobre el total de estudiantes graduados (n=101), el 18,8% (n=19) empleó crédito ICETEX, mientras que el 81,2% no empleó esta forma de apoyo económico.

Figura 11
Estudiantes graduados de la cohorte 2003-I que tuvieron crédito ICETEX



Aunque el instrumento en el punto H pregunta puntualmente por los criterios de asignación de las ayudas económicas (ítems 49 a 53), no fue posible obtener información sobre ellos. Sin embargo, en las bases de datos del 2006-I en adelante es posible identificar el número de estudiantes que recibió apoyo económico por mérito académico ya que aparecen los nombres de las Becas a la excelencia. (Beca IURIS de Derecho, Beca Ingenios de Ingeniería, Beca Excelencia Meritorio y Beca Excelencia 25 años). Es decir que aunque aparecen discriminados los tipos de becas, se presenta una limitación para hacer un análisis bi-variado que nos permita ver la incidencia de

estas becas en la graduación, rezago o deserción, lo que se relaciona con el hecho de que no aparece registrado el código del estudiante receptor de la beca.

En cuanto a las figuras laborales que se manejan al interior de la institución, se propuso examinar el número de mentores, monitores, tutores, asistentes administrativos o asistentes de investigación. Sin embargo, los datos sobre estas iniciativas no están centralizados. Es posible que cada facultad tenga históricos sobre los programas de vinculación laboral que maneja. Empero, algunos datos de las bases suministradas por la unidad de Financiación permiten identificar los estudiantes que recibieron ayuda económica por pertenecer a los grupos representativos de la universidad.

Se apeló a la información sobre las estrategias para el fomento del éxito académico que aparecen reportadas por la Coordinación para el Éxito Académico y se observó que a partir del año 1998 se maneja el Programa Tutoría para Becarios (PTB) y que en el 2003 se implementa el Programa Aprendamos a Trabajar Juntos (PAT), por los cuales el estudiante tutor o PAT recibe un estipendio. Sin embargo, las bases de datos sobre becas no permiten identificar los estudiantes que participaron en estos programas de vinculación laboral.

En cuanto a los servicios de acompañamiento financiero, La Coordinación de Éxito Académico reporta que efectivamente se cuenta con un centro de información financiera, con un *stand* de entidades financieras y con sucursales bancarias dentro de la universidad. En la actualidad, la Universidad distribuye un folleto que especifica el tipo de becas y ayudas económicas con que cuenta la institución para realizar estudios de pregrado. Allí se estipulan las modalidades de ayuda, a las que se puede acceder en primer semestre, los beneficiarios y los requisitos, entre otros aspectos. (Anexo 4).

K. Programas de reclutamiento, transición y adaptación

La coordinación de Éxito Académico reportó los datos para esta sección del documento. La primera observación que se hace se relaciona con la palabra

“reclutamiento”. Se sugiere utilizar el término “promoción”, que es un vocablo que corresponde a los esfuerzos de las instituciones para dar a conocer sus programas académicos y a la vinculación de estudiantes. En cuanto a la promoción o divulgación de los programas se reportó que:

- La institución cuenta con visitas programadas a colegios para dar a conocer los programas académicos.
- La realización de visitas está a cargo de empleados de la universidad.
- La Institución divulga los programas académicos y perfiles para cada programa.

En relación con los programas de transición (ítems 78-79), se reporta que:

- La institución cuenta con dos tipos de programas: Programa de Integración a la Universidad (PIU) y Pre-médico.
- Se realizó un curso de inducción para los estudiantes del período 2003-I.

En torno a la vinculación de los padres de familia, se indagó por los cursos de orientación para ellos. Se empleó una pregunta cerrada, dicotómica que indaga por la existencia o no de este tipo de programa. Sin embargo, en la casilla correspondiente se indicó que no se sabía con exactitud, lo cual llevaría a pensar en que es necesario recurrir a otras instancias para obtener una respuesta. Se reportó que no se tiene información sobre organizaciones de padres de familia en la institución o si se cuenta con formas de difusión para padres de familia acerca del progreso de los estudiantes. Se puede suponer nuevamente que aunque la información no esté centralizada, las facultades podrían tener programas orientados a los padres de familia.

L. Programas de bienestar e integración social

Con los ítems 83-93 se indagaba por la participación de los estudiantes en diversos tipos de programas que propenden por el bienestar mental, físico, cultural, recreativo y vocacional de los estudiantes. Nuevamente se solicita el número de estudiantes de la cohorte que inició estudios en 2003-I que había participado en las modalidades propuestas y se esperaba que los datos estuvieran discriminados en

estudiantes graduados, rezagados, desertores. No fue posible obtener información, pues la jefatura de Bienestar de la institución cuenta sólo con el número de estudiantes que participa en diferentes actividades, pero estos datos no están discriminados.

M. Currículo e Instrucción

Sobre el currículo de cada uno de los programas se examinaron dos aspectos: el índice de flexibilidad, entendido de dos formas: (1) el grado de elegibilidad (número de materias elegibles/total de materias) y (2) el grado de condicionalidad de las propuestas curriculares (materias pre-requisitos/ número total de materias). El segundo aspecto fue la movilidad e internacionalización, entendida como el número de cursos y prácticas en otros países realizadas por los estudiantes de la cohorte 2003-I, así como el número de cursos en lengua extranjera, materias del plan de estudios tomadas en otros idiomas, cursos interdisciplinarios e interinstitucionales y estudiantes que obtuvieron grado en programas con doble titulación.

Para obtener información sobre flexibilidad curricular se solicitaron datos a la Oficina de Registro Académico. Se construyó un consolidado con el número de materias obligatorias, electivas y prerrequisito tomando como base el plan de estudios de las carreras que estaban vigentes en el semestre 2003-I. En cuanto a la primera característica de la flexibilidad, es decir, la elegibilidad, el índice se evaluó empleando las 3 categorías que propone el estudio realizado por la Universidad Nacional de Colombia (Pinto et ál., 2007). La propuesta de clasificación establece los siguientes niveles: alto= > 0,87, medio= 0,19 – 0,27 y bajo = 0 – 0,18. En general el índice de elegibilidad para todos los programas fue bajo.

Tabla 6

Índice de elegibilidad

Programa	Elegibilidad	Índice
Administración de Empresas	0,01	Bajo
Administración de Instituciones de Servicios	0,02	Bajo
Administración de Negocios Internacionales	0,03	Bajo
Comunicación Social-Periodismo	0,03	Bajo
Derecho	0,04	Bajo
Enfermería	0,04	Bajo
Ingeniería de Producción Agro-Industrial	0,04	Bajo
Ingeniería Industrial	0,09	Bajo
Licenciatura en Pedagogía Infantil	0,04	Bajo
Psicología	0,04	Bajo

Para la segunda característica de la flexibilidad, es decir la condicionalidad, el índice se definió empleando 3 categorías: alta, media y baja, siguiendo lo propuesto por el estudio de la UNAL (Pinto et ál., 2007). Cada categoría se define así: 1 = alto, 0,81 – 0,9 = medio y 0 – 0,8 = bajo. En general los índices oscilaron entre 0,39 y 0,66 lo que indica que la condicionalidad para todos los programas fue baja según la clasificación de Pinto et ál. (2007).

Tabla 7

Índice de condicionalidad

Programa	Condicionalidad	Evaluación
Administración de Empresas	0,66	Bajo
Administración de Instituciones de Servicios	0,66	Bajo
Administración de Negocios Internacionales	0,42	Bajo
Comunicación Social y Periodismo	0,56	Bajo
Derecho	0,57	Bajo
Enfermería	0,38	Bajo
Ingeniería de Producción Agro-Industrial	0,51	Bajo
Ingeniería Industrial	0,50	Bajo
Licenciatura en Pedagogía Infantil	0,39	Bajo
Psicología	0,41	Bajo

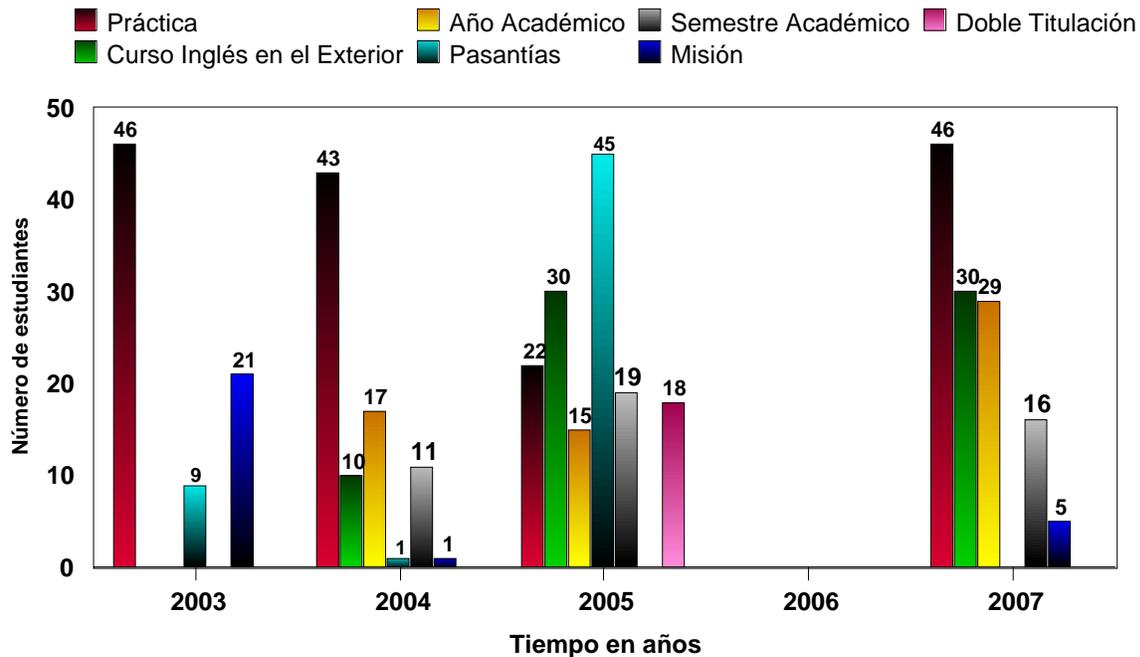
Otro aspecto sobre el que se indagó en la dimensión curricular se relacionó con los procesos de internacionalización y movilidad. Como se mencionó en el capítulo del marco teórico, las propuestas curriculares que incluyen o incrementan las oportunidades de los estudiantes para insertarse y participar en un mundo globalizado, son consideradas como un factor que estimula la vinculación del estudiante con su institución y en consecuencia estimulan el éxito académico.

El grupo de investigación reconstruyó la información sobre estos aspectos tomando en consideración las bases de datos suministradas por la Dirección de Internacionalización, ya que la unidad de Éxito Académico aún no cuenta con información al respecto. La figura 12 muestra la frecuencia de estudiantes según los diferentes tipos de estudio promovidos por la Dirección de Internacionalización. Es importante recordar que se alude únicamente al número de estudiantes que inició estudios en el 2003-I y que participó en esos programas.

Los resultados señalan que las “prácticas” durante los años 2003 a 2007 fueron regulares. Los programas de internacionalización Semestre Académico Universitario y el Año Académico se inician en el 2004 y aparentemente el número de estudiantes que participan en esos programas se incrementó. Este incremento podría estar relacionado con el hecho de que los estudiantes toman esas modalidades de internacionalización a partir del cuarto semestre de sus carreras. En general se evidencia que la Universidad de La Sabana contempla varios tipos de programas que se insertan en las nuevas corrientes de movilidad e internacionalización de la educación.

Figura 12

Internacionalización de los estudiantes cohorte 2003-1 a 2007-2

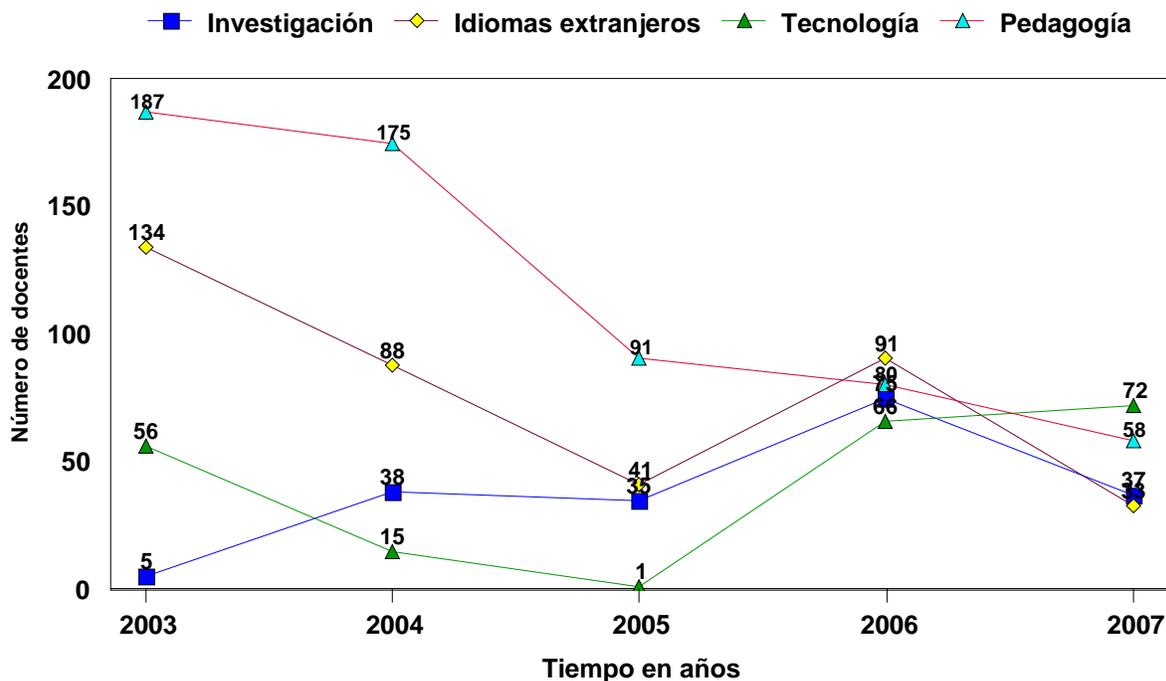


Sobre **Instrucción** se examinaron dos aspectos. Uno se relación con los programas de actualización pedagógica y el otro con la vinculación de estudiantes a proyectos liderados por docentes. Para recoger información sobre el primer punto se consultó la página *web* de Dirección de Docencia de la Universidad que presenta el registro discriminado por profesor, año, área, curso y ciclos de formación. La información se depuró y se consolidó según la discriminación de los ítems 104 a 108 del cuestionario. En la figura 13 se analiza el número de docentes que tomaron cursos del plan de formación docente durante el período 2003 a 2007 en 4 áreas: investigación, informática (tecnología), lenguas extranjeras (inglés) y pedagogía. Se observa que en el área de investigación hay un aumento progresivo en el número de docentes que tomó cursos relacionados con este campo hasta el año 2006 y que en el 2007 se presenta un descenso. En las áreas de lenguas extranjeras, tecnología y pedagogía en

el 2003 se presenta una alta frecuencia de docentes que participaron en estos cursos y para el año 2006 se da un descenso en el número de profesores asistentes. Es de anotar que estas variaciones posiblemente estén dadas por el hecho de que en el 2003 se inició el proceso de acreditación institucional y se le otorgó importancia a la formación en investigación. Pero también es relevante señalar que para el año 2006 posiblemente se haya presentado una saturación en la oferta y demanda de cursos de formación.

Figura 13

Plan de formación de los profesores cohorte 2003-1 a 2007-2



En la segunda parte de este aspecto, se solicitaron datos sobre la integración del estudiante con proyectos liderados por docentes. La oficina de Éxito Académico no cuenta con un registro de estos datos. Se acudió a la Dirección de Investigación, pero tampoco se tiene un registro sistematizado de esta información.

Capítulo 5

Conclusiones y Discusión

El capítulo quinto sintetiza los hallazgos con base en la encuesta que se aplicó en la Universidad de La Sabana. Estos resultados corresponden al objetivo que consiste en aplicar (pilotear) el instrumento diseñado en la Universidad de la Sabana para dar cuenta de los programas de retención estudiantil en esta Institución.

Cada uno de los resultados se discute a la luz de sus implicaciones para la Universidad y en relación con los aportes del cuestionario mismo. Se señalan también los ajustes al instrumento de encuesta.

A. Identificación de la institución

Con respecto a las instituciones se recolectaron datos demográficos que dieran cuenta de su tradición, ubicación geográfica, nivel de formación, acreditación y niveles socio- económicos a los que sirve prioritariamente.

B. Admisión, registro y matrícula para el período 2003-I-2007-II

El literal B del cuestionario tenía como propósito recoger datos sobre los niveles de deserción y retención para la cohorte que se propuso (2003-I). Más puntualmente, con estos datos se identificaron los índices de retención para el período acotado y se estableció el índice de absorción. Se observó una discrepancia entre los datos reportados sobre el número de estudiantes admitidos por las dos unidades consultadas. Esto lleva a concluir que la sistematización de los datos podría estar generando confusión en el registro y suministro de información. Si se quiere llevar un registro sistemático y riguroso que permita hacer seguimiento a los estudiantes y tener cifras exactas sobre ellos, la universidad debería asegurar que haya objetividad y precisión en

el registro académico mediante un sistema de información, único y específico, que involucre las variables relacionadas con los procesos académicos.

En cuanto al índice de absorción de la Universidad se concluye que de cada cuatro estudiantes que solicitan admisión a sus programas, tres tienen acceso a ellos. Esto indicaría que la universidad está contribuyendo al cumplimiento de las políticas para el fomento del acceso de los estudiantes al sistema de educación superior, lo cual es congruente con lo planteado en el más reciente documento elaborado por UNESCO en la Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior, producto del encuentro realizado en París en el año 2009.

Aunque en el cuestionario no se indagaba por el índice de absorción por programas en la universidad, los investigadores consideraron pertinente incluir información sobre este aspecto. Según los datos recogidos, los índices de absorción están en promedio por encima del 82% en todos los programas, a excepción de Medicina que presenta un 29%. Se incluye este dato a manera de comparación, pero es relevante anotar que este programa está excluido del análisis en general porque excede el número de semestres que se habían propuesto para el estudio (10 semestres)

Cabe recordar que el índice de absorción se relaciona con la selectividad de la institución y las condiciones de exigencia académica de los programas (Pinto et ál., 2007). En la literatura se señala que existe una correspondencia entre la calidad académica de los estudiantes admitidos y las tasas de graduación. Así, cuando las instituciones son más selectivas en el proceso de admisión, cuentan con estudiantes que tienen una preparación académica óptima y por consiguiente se incrementan las posibilidades de graduarse en los tiempos establecidos. El estudio de la Universidad Nacional (Pinto et ál., 2007) señala que los programas que no presentaron unos niveles altos de selección, resultaron en tasas más elevadas de deserción. En el caso del presente estudio, los resultados muestran similitudes con los obtenidos por la Universidad Nacional. Se vislumbra una correspondencia entre las altas tasas de

absorción y la baja tasa de graduación. Convendría entonces indagar sobre lo que están generando bien sea el retraso o el abandono en cada programa para trazar estrategias con el fin de mejorar los planes de acción de la universidad. Esto, sin menoscabar la importancia de la equidad en el acceso.

Es importante recalcar que el presente estudio enfatiza la retención y el éxito académico. Por lo tanto, se empleó la tasa de eficiencia terminal para determinar el número de estudiantes que culminó satisfactoriamente sus estudios. Es importante también tener en cuenta que no se incluyeron los estudiantes de Medicina para reportar tasas de graduación de esta cohorte por sobrepasar el número de semestres que se había establecido previamente analizar. Del total de 692 estudiantes matriculados se graduó el 15% (n=101). Nuevamente, aunque en la encuesta no se indagaba por la graduación en cada programa, los investigadores incluyeron datos sobre éstos. La tasa de eficiencia terminal osciló entre el 0% (Derecho) y el 25% (Administración de Empresas), lo cual indica que la eficiencia terminal de los programas es baja y que habría que inspeccionar las razones de estos resultados para proponer las acciones más concretas para el logro académico, entendido como la obtención del título.

C. Documentación y difusión acerca de la deserción-retención en la institución

El literal C del instrumento tenía como intención recoger información acerca de la realización de los informes de autoevaluación y de los mecanismos que la institución utiliza para socializar temas inherentes a la deserción y a la retención. Los datos suministrados por la oficina de Éxito Académico evidenciaron que efectivamente la Universidad de La Sabana cuenta con informes de autoevaluación, investigaciones formales sobre deserción y difusión para docentes y administrativos tanto sobre deserción como sobre retención. En cuanto a los informes de autoevaluación, se sabe que éstos son un insumo importante para la acreditación de alta calidad, certificación con la que cuenta la institución en la actualidad. De otro lado, sobre la difusión tanto de las investigaciones que se realizan sobre deserción y retención como sobre su divulgación entre el personal docente y administrativo, surge el interrogante acerca de

cómo se lleva a cabo esa difusión y hasta qué punto son estos agentes concedores del estado del éxito o abandono escolar de sus estudiantes y de los mecanismos para enfrentar el problema.

Adicionalmente, la coordinación de Éxito Académico reportó que la Universidad cuenta con una taxonomía propia para clasificar los estados académicos de los estudiantes. Llama la atención que la definición de “desertor” se refiere a aquel individuo que no presenta actividad académica por más de dos períodos consecutivos y que no evidencia rasgos de los otros estados que se describen. Surge el interrogante de cómo se incorporan las variaciones en los estados académicos en el sistema de datos SPADIES para hacer el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes.

D. Sistemas de información acerca de la deserción-retención

Los datos proporcionados por la oficina de Éxito Académico señalaron que en la Universidad de La Sabana se cuenta con el sistema SPADIES, con un registro y seguimiento de estudiantes propio denominado ESCOLARIS y que la información sobre deserción se reporta discriminada en programas, cohortes y causas de abandono. También se reportó sobre la existencia de un sistema de evaluación de la calidad y eficiencia de los programas de retención y su costo. Este sistema incluye el número de estudiantes beneficiados en cada programa de retención. Surge la pregunta sobre cuál instancia se encarga de recoger esta información, de centralizarla y de realizar un seguimiento puntual a los programas de retención, a su eficiencia y sus costos.

El hecho de que la universidad cuente con el sistema de información SPADIES es trascendental para la institución ya que permite de una parte, la identificación de los estudiantes con vulnerabilidad quienes serían objetivo prioritario de los programas de fomento de la permanencia. Y de otra, el empleo de esta herramienta es crucial para nutrir la visión global de la situación de deserción en el país.

Contar con un sistema de seguimiento de la trayectoria de los estudiantes como SPADIES, se constituye en una herramienta importante para predecir posibles causas de abandono y responder adecuada y oportunamente a las necesidades de los estudiantes. Empero, es necesario contar con un sistema de seguimiento propio que rinda cuenta del desempeño de las acciones que se emprenden para incrementar la persistencia y la graduación. Esto en razón a que los recursos y esfuerzos que la institución invierte, deben ser monitoreados en aras de examinar si están produciendo los resultados esperados. Lo anterior es consistente con la propuesta de Swail et ál. (2003) quienes proponen que se debe contar con un sistema de información que visualice la trayectoria del estudiante y la eficiencia de los programas que se ofertan para apoyarlo.

E. Presupuesto institucional invertido en programas de permanencia/retención

En el instrumento se propusieron cinco grandes agrupamientos de los programas de retención y se buscó información sobre el presupuesto invertido en cada uno de ellos entre los años 2003 y 2007. Los grupos fueron:

- programas de integración académica,
- programas de reclutamiento, admisión y transición,
- programas de apoyo financiero,
- programas de servicio estudiantil y
- programas orientados al mejoramiento del currículo y la instrucción.

La universidad no cuenta con información discriminada como lo propone el instrumento aplicado. Un primer cuestionamiento alrededor de este hallazgo es si la universidad concibe los programas enumerados en el cuestionario como formas de retención estudiantil o si se entienden como actividades dispersas. En todo caso, la ausencia de información sobre la discriminación de la inversión por programas, no permite obtener una visión de su costo-beneficio y limita las posibilidades de inferir qué

política se está priorizando o cómo se ha presentado la evolución de la inversión en esas políticas.

F. *Políticas de retención e instancias de coordinación*

En este punto se indagó sobre la existencia de una política formulada sobre retención y si dicha política estaba enunciada en un documento oficial. Esto es relevante ya que su ausencia indicaría que se están llevando a cabo acciones aisladas o improvisadas al respecto y que no se cuenta con un plan de acción pre-establecido sistémica y corporativamente. Además, se averiguó por la existencia de una instancia de coordinación, lo cual sería un indicativo de la presencia de un entramado de relaciones entre los programas que estarían trabajando con un objetivo común bajo la dirección de un responsable dentro de la institución.

Los hallazgos señalan que para el periodo en estudio no existía una política de retención formulada en un documento oficial ni una oficina responsable de la coordinación encargada de los programas. Lo anterior nos indica que el trabajo desarrollado por la Universidad en términos de retención, durante el periodo estudiado no contó con un direccionamiento que orientara los procesos y formas de seguimiento. Sin embargo, se hizo la aclaración de que esta instancia se creó en diciembre de 2007 e inició el desarrollo de sus actividades en el segundo semestre de 2008.

G. *Medios de divulgación de los programas*

Con esta pregunta se deseaba conocer el grado de difusión de los programas de retención que implementa la institución (medios impresos, visitas al aula, medios virtuales, difusión por parte de los profesores, etc.). Se buscó obtener una categorización que indicara el medio más utilizado hasta el menos promovido para dicha divulgación.

Los medios impresos y virtuales fueron las modalidades preferidas para divulgar los programas de fomento de la permanencia y en un segundo lugar estuvieron las reuniones para estudiantes y los mensajes difundidos por los profesores. Es evidente que la Universidad emplea una gran variedad de medios para la difusión de estos programas, pues se agregan a los ya mencionados: visitas a las aulas por parte de los representantes de la universidad, charlas durante el proceso de inducción y la información suministrada durante las sesiones de asesoría académica personalizada.

De estos resultados se puede inferir que hay un alto grado de compromiso por parte de la institución con la difusión de sus programas, lo que redundará en beneficio de los estudiantes ya que tienen oportunidad de conocer la oferta de programas de apoyo a los que pueden acceder en caso de enfrentar dificultades de diversa índole. Esta información no se restringe al estudiante únicamente, sino que la planta docente y administrativa puede consultarla y emplearla para remitir a sus estudiantes a las instancias pertinentes.

H. *Programas de acompañamiento al estudiante*

Una de las principales causas de deserción está relacionada con la integración académica del estudiante lo que implica, entre otros aspectos, su falta de preparación o de desarrollo de habilidades académicas. En este sentido, los programas de acompañamiento académico revisten gran importancia. Por ello, los ítems planteados en esta parte del cuestionario buscaron obtener información que permitiera determinar las acciones que toman las instituciones para enfrentar las dificultades de este tipo.

En primera instancia se examinaron los programas de acompañamiento como tutorías, monitorias, asesorías, mentorías y consejerías. Las respuestas revelan que en la Universidad de La Sabana se emplean las tres primeras y no se reporta el uso de las dos últimas. Esta información demuestra el interés de la institución por realizar un acompañamiento al estudiante. Sin embargo, es relevante anotar que el que no se

reporte el uso de la mentoría genera incertidumbre ya que en los estudios se señala contundentemente que los encuentros entre mentor y mentorizado favorecen el desarrollo de habilidades profesionales, el aprendizaje autónomo y estimulan la interacción entre agentes y los procesos inter-relaciones que redundan en una mejor integración académica y social del estudiante (Scott y Homant, 2007-2008).

La Universidad reporta que las modalidades de acompañamiento empleadas están dirigidas a todos los estudiantes a lo largo de su trayectoria, son prioritariamente de carácter individual y se realizan en sesiones presenciales, virtuales y telefónicas, pero no se cuenta con espacios físicos para la realización de los encuentros presenciales. Es relevante anotar que en el estudio de Romo (2005) ya se había señalado la necesidad de examinar la infraestructura física de las instituciones, los materiales de apoyo y la capacitación para tutores para la realización más exitosa de tutorías y el seguimiento a estos programas. La Universidad realiza un esfuerzo significativo en la preparación de los asesores académicos, pero no se conoce con certeza cuáles son los resultados que produce este tipo de asesoría, lo cual llevaría a reflexionar sobre los procesos de seguimiento y evaluación de los programas.

En otro punto de la encuesta se indagó por quiénes estaban a cargo de los encuentros de acompañamiento. Las respuestas indican que las sesiones están a cargo de docentes, personal administrativo y estudiantes quienes reciben capacitación para llevarlas a cabo y se desarrollan por política institucional tanto como por solicitud del estudiante. Sin embargo, no es del todo claro si el hecho de haber incluido a los estudiantes se relacione con su participación en monitorías, por ejemplo. Por lo tanto, es necesario discriminar los ítems en esta parte de la encuesta para preguntar por la acción tutorial o de consejería y por otras formas de acompañamiento que se orientan a lo académico o al desarrollo de ciertas habilidades profesionales como la monitoría o la mentoría.

En cuanto a los aspectos en los que se centran los encuentros de acompañamiento, se señaló que se tratan varios temas que incluyen desde lo

académico hasta lo personal. Creemos que la respuesta está referida a la Asesoría Académica Personalizada que es uno de los programas centrales de la Universidad de La Sabana y que forma parte de las políticas institucionales. Este programa de acompañamiento está cimentado en los principios de compromiso, comunicación y confianza y persigue objetivos orientados a la integración de las dimensiones académica, profesional y humana del estudiante (Parra, Meneses, Merizalde y Rodríguez, 2008). Se concibe al estudiante como sujeto multidimensional y en consecuencia procura que el contenido de las sesiones de encuentro entre asesor y asesorado se centre en diversos aspectos que atañen a la vida del estudiante. Desafortunadamente no se evidencia una sistematización rigurosa del seguimiento que se hace a los estudiantes en asesoría académica personalizada o en cualquier otra de las modalidades, lo cual es vital para examinar y documentar el funcionamiento de este tipo de programas.

En cuanto a cursos suplementarios como nivelatorios, talleres, cursos remediales y vacacionales, esta parte del estudio revela que no se cuenta con información sistematizada al respecto. Es posible que los cursos formen parte de los planes de estudio que maneja cada facultad y que por lo tanto estas instancias posean la información sobre ellos. Sería importante, centralizar la información que permitiera examinar el impacto de esas iniciativas en el éxito académico.

En general se puede concluir que existe una carencia en el acopio de información para llevar a cabo un registro y seguimiento riguroso de los programas de acompañamiento. Esto coincide con lo que se reporta en la literatura acerca de la necesidad de darle un carácter más profesional y científico a estas iniciativas (Gordon, 2004). Esto sería posible si se incentivara la documentación rigurosa y sistemática o procesos de investigación que permitieran dar luz sobre los logros, dificultades y avances de los programas.

I. Programas de apoyo financiero

El marco teórico que sirve de sustento en este trabajo señala que una de las más graves dificultades para acceder a la universidad, permanecer en ella y graduarse está relacionada con el factor económico (MEN-CEDE 2006; Pinto et al., 2007; Schiefelbein, 2005). Las instituciones de educación superior se han visto abocadas a generar programas de apoyo financiero encaminados a subvencionar las deficiencias económicas de los estudiantes y sus familias. Entre estos programas se cuentan los créditos educativos institucionales y bancarios, la refinanciación de la matrícula, los préstamos condonables, las becas institucionales nacionales o internacionales, los auxilios empresariales, los subsidios de alimentación, vivienda, libros, materiales, las figuras laborales dentro de la institución y, las pasantías o los convenios empresariales remunerados.

La encuesta empleada en este trabajo mostró que no se cuenta con información sistematizada que permita hacer un seguimiento al estudiante graduado, rezagado o desertor. Se cuenta con bases de datos que ofrecen información sobre una multiplicidad de tipos de ayuda a la que apelan los estudiantes y se evidencia que la institución está realizando esfuerzos para proveer posibles soluciones. Sin embargo, se presentan falencias en el registro de datos, lo cual dificulta su sistematización y empleo para hacer un seguimiento más puntual a cada estudiante y examinar cómo inciden las ayudas económicas bien sea en el abandono o en el éxito del estudiante.

En el cuestionario se indagó concretamente sobre el empleo de ayudas ICETEX. Cabe recordar que esta modalidad crediticia ha tenido gran significancia en proveer recursos para fomentar el acceso y la equidad en la educación superior pues ha incrementado las posibilidades de financiación con resultados e implementación de políticas que ponen a Colombia a la vanguardia en términos de crédito educativo en la región latinoamericana (Blom, 2007). En el presente estudio se evidenció que un porcentaje de estudiantes graduados de la cohorte en estudio (18.8%), empleó crédito ICETEX. Se genera la duda, sin embargo del número de estudiantes graduados, rezagados y desertores que emplearon otras formas de apoyo económico.

Sobre los criterios de asignación de ayudas económicas tampoco fue posible obtener información. Esto es un aspecto muy importante, pues se podría tener información precisa sobre las poblaciones a las que se atiende mayoritariamente e indicaría si las acciones son incluyentes en términos de diversidad socio-económica (estrato), étnica, cultural y si se atiende a estudiantes con discapacidad o que han sido víctimas del desplazamiento. Adicionalmente, se podría inspeccionar el involucramiento de estudiantes con vulnerabilidades académicas o de otra índole. Esto permitiría obtener un panorama sobre las oportunidades para fomentar condiciones de acceso y equidad en la Institución.

La literatura señala que la vinculación laboral del estudiante con la institución incide de manera positiva en el éxito académico en dos vías distintas. Por una parte suple parte de las deficiencias económicas de los estudiantes y por otra genera lazos profesionales y sociales que fortalecen la intención de permanecer en el claustro. Lamentablemente tampoco fue posible obtener información sobre estudiantes tutores, mentores o que se desempeñaran en cargos académicos o administrativos durante el periodo propuesto para esta investigación. Aparentemente la institución viene realizando un esfuerzo significativo en este sentido, pues en las bases de datos sobre financiación aparecen asignaciones económicas por participación en grupos representativos. El estipendio que recibe un estudiante por representar a su institución en actividades deportivas, culturales o artísticas alivia su necesidad económica, pero más importante aún permite la vinculación social y la proyección más allá del contexto universitario (Pineda y Pedraza, 2009), por lo cual el tema ameritaría profundización.

Un aspecto que cabe destacar es que la Universidad de La Sabana incluye servicios de acompañamiento financiero tales como los Centros de Información Financiera con *stands* de diversas entidades y además cuenta con sucursales bancarias dentro del campus lo cual facilita la realización de transacciones como búsqueda y asesoría para la obtención de créditos y pago de matrículas. También se destaca el empleo de medios informativos sobre las oportunidades de financiación.

J. Programas de reclutamiento, transición y adaptación

Estos programas, según Swail et ál. (2003) hacen referencia a la orientación e información con que cuenta la institución para promover la coherencia entre los valores y metas de la universidad y la de los estudiantes y para facilitar el acople y ajuste al medio universitario para que tenga un impacto menos traumático.

En este punto es importante resaltar que la Universidad de La Sabana realiza un trabajo que incluye estrategias variadas como las visitas programadas a colegios para dar a conocer los programas académicos y divulga los programas y perfiles. En cuanto a las visitas se señaló que son realizadas por empleados de la universidad, aspecto que se podría examinar ya que como lo señala la literatura en este campo, estas visitas son más efectivas cuando las llevan a cabo estudiantes de la misma institución (Noel-Levitz, 2009; Swail et ál., 2003)

Otras de las estrategias empleadas por la Universidad de La Sabana son los cursos de inducción u orientación para padres de familia. Sin embargo, como señalan Swail et ál. (2003) el involucramiento de los padres en los procesos académicos de sus hijos podría estar orientado de forma más precisa si la institución promueve la participación de estos agentes en agremiaciones como las asociaciones de padres de familia o si se difunde información para ellos en folletos, revistas institucionales, páginas *web*, etc.

K. Programas de bienestar e integración social

Se sabe que por ley, la partida presupuestal de las instituciones de educación superior debe incluir un promedio de 2% para la realización de programas que propendan por el bienestar del estudiante. Se asume, por consiguiente, que La

Universidad de La Sabana cuenta con ese presupuesto y en la cotidianidad del campus se observa una gran variedad de actividades culturales, recreativas y deportivas. No fue posible, sin embargo, obtener información sobre los programas de bienestar universitario que permita examinar el nivel de participación de los estudiantes en esos ellos y la incidencia que ésta tendría en el éxito académico porque los datos no están suficientemente sistematizados. Es importante recordar que la literatura en esta área señala que parece haber una relación positiva entre participación en este tipo de programas y vinculación con la universidad, lo que redundaría en éxito académico (Pineda y Pedraza, 2009; Pinto et ál., 2007).

L. Currículo e Instrucción

El análisis en el campo curricular estuvo restringido a dos aspectos en particular: la flexibilidad y la movilidad e internacionalización y en el área de instrucción a los programas de actualización pedagógica y la vinculación de docentes y estudiantes en proyectos liderados por los primeros.

Las propuestas curriculares de los programas ofrecidos para la cohorte 2003-I mostraron índices de elegibilidad bajos lo cual denota pocas oportunidades para que el estudiante seleccione materias de acuerdo con sus necesidades e intereses. Los resultados llevarían a pensar en una oferta de programas con posibilidades de elección bastante restringidas.

En cuanto a la condicionalidad, no es posible realizar una interpretación suficientemente clara, pues los índices para los programas en estudio fueron bajos, lo que permitiría concluir que las materias pre-requisito no entorpecen el avance en el plan de estudios. Si se examinara el porcentaje de materias con pre-requisito sobre el total de materias, se podría observar que la condicionalidad para la mayoría de programas académicos estuvo por encima del 50% lo cual sería un indicador de que la mitad de las materias requieren tomar materias pre-requisito. La reflexión en este sentido se genera en torno al sustento claro sobre los criterios para la construcción de intervalos de

condicionalidad. Esta reflexión involucra explicitar lo que se considera óptimo en relación a la proporción de pre-requisitos frente al total de asignaturas.

El otro aspecto curricular que se examinó fue la movilidad y la internacionalización. La intención fue recoger información sobre estudiantes graduados, rezagados y desertores que hubieran realizado cursos, prácticas y pasantías en otros países, materias del plan de estudios en idiomas extranjeros, cursos de idiomas como: inglés, francés, alemán entre otros, que hubieran hecho programas con doble titulación, cursos interdisciplinarios, y cursos interinstitucionales. No fue posible recoger esta información puesto que no se tiene discriminada de la manera como se proponía en el instrumento. Sin embargo, la reconstrucción que realizó el grupo a partir de las bases de datos suministradas por la Dirección de Internacionalización permite concluir que la Universidad cuenta con programas para fomentar la movilidad y la internacionalización y que estos se han mantenido constantes desde el año 2003.

Se observa que la Universidad incentiva dentro de sus prácticas diversos programas orientados a la movilidad y la participación. Sin embargo, es necesario apuntar que el rezago podría resultar a raíz justamente de la participación en programas de estudio internacionales o que estimulen la movilidad (como los cursos de inglés en el exterior) o programas con doble titulación. También habría que tomar en cuenta el impacto de selección de los estudiantes que participan en ese tipo de programas. Estos podrían estar dirigidos exclusivamente a aquellos estudiantes con alto rendimiento académico y de alto estrato socio-económico, lo que estaría redundando en formas altamente selectivas y poco inclusivas. Para indagar al respecto se requiere la sistematización de información que registre detalladamente los datos sobre las características del estudiante participante.

Al igual que con el ítem relacionado con programas de bienestar e integración social, el instrumento propone examinar la existencia de diferentes formas de movilidad y su incidencia en la disminución de la deserción.

Con respecto al último componente del instrumento, se observa que la Universidad de La Sabana cuenta con diferentes modalidades de desarrollo profesional para los docentes. La alta frecuencia en cursos orientados al mejoramiento de la pedagogía se podría explicar por el interés de la institución y sus maestros en cualificar el quehacer docente, lo cual se esperaría que redunde en prácticas al interior del aula de clase que motiven e involucren a los estudiantes activamente en los procesos de aprendizaje. Es necesario reconocer, sin embargo, que se requiere apelar a otros instrumentos como la observación de clases, o a encuestas y entrevistas con estudiantes para examinar el impacto real de las prácticas docentes en la integración académica y social de los estudiantes.

Se observó que hubo un incremento en el número de docentes que tomaron cursos relacionados con la investigación lo cual podría ser el resultado del énfasis en la educación colombiana por promover la indagación rigurosa y sistemática y la producción de conocimientos y tal vez por el nuevo papel que se ha asignado al maestro como productor de conocimientos más que como reproductor de los mismos (Camargo, 2005). Llama la atención, no obstante que el número de docentes que tomó cursos relacionados con tecnologías disminuyó, lo cual llevaría a indagar por las razones de este descenso, más aún cuando se ha enfatizado vehementemente el manejo de las tecnologías de información y comunicaciones (TICS) y la importancia de incorporarlas en la práctica docente.

Finalmente, no se obtuvo información acerca de la vinculación de estudiantes a proyectos liderados por docentes pues se carece de sistematización de datos. Este es un punto que merece atención especial, pues los autores señalan contundentemente que la integración de estudiantes a los procesos académicos e investigativos de docentes, estimula su motivación, favorece la integración académica y propende por la construcción colectiva de conocimientos en la que el estudiante se convierte en un par.

Ajustes al instrumento resultado del pilotaje.

Una vez realizado el pilotaje, se proponen los siguientes cambios:

A. Identificación de la Institución.

El planteamiento de las preguntas no presentó ninguna dificultad y permitió una identificación demográfica suficiente.

B. Admisión, registro y matrícula para el período 2003-I-2007-II.

En este punto del cuestionario, aunque las preguntas permitieron obtener datos sobre el índice de absorción y eficiencia terminal, el equipo de investigación considera pertinente incluir datos de los años 2003 a 2008 para poder identificar más claramente las instituciones que han optimizado la retención de sus estudiantes o que han disminuido sus índices de deserción.

C. Documentación y difusión acerca de la deserción-retención en la institución.

En cuanto al instrumento en el ítem c, al cuestionario es necesario añadir una pregunta que indague sobre la definición de deserción que maneja cada institución. Por lo demás, las preguntas formuladas fueron resueltas sin ninguna dificultad.

D. Sistemas de información acerca de la deserción-retención.

En relación con este punto, se observa que no presentó inconvenientes en la formulación y comprensión de las preguntas.

E. Presupuesto institucional invertido en programas de permanencia/retención.

A este respecto, la Oficina de Registro Académico, sugirió cambiar la palabra *reclutamiento*, por *promoción*, que es el término que se maneja en nuestro país para referirse a los esfuerzos para divulgar los programas académicos que ofertan las instituciones e incentivar la participación de los estudiantes en cada uno de ellos y promover índices más altos de matrícula.

El equipo de investigación también decidió modificar la palabra “instrucción” en la categoría “currículo e instrucción” pues es un término anglosajón que no se emplea con frecuencia en nuestro medio para referirse a lo que ocurre al interior del aula de clase y a las iniciativas de docentes dentro y fuera de ella. Se optará por la denominación *procesos pedagógicos* para referirse a todos los procesos que atañen la puesta en marcha del currículo por parte de los docentes. Finalmente, se incluirán casillas para que las instituciones señalen si tienen el presupuesto discriminado por tipo de programa y los rubros que se asignaron anualmente en los últimos cinco años.

F. Políticas de retención e instancias de coordinación.

En este ítem se observa que al cavilar en los términos del cuestionario, se observa que las dos preguntas fueron formuladas de manera comprensible y que el informante pudo ampliar los datos solicitados.

G. Medios de divulgación de los programas.

En este punto se ve que la formulación de la pregunta fue adecuada ya que no hubo ninguna duda sobre la categorización de los datos. La pregunta abierta permitió adicionar información que no estaba incluida en los ítems propuestos.

H. Programas de acompañamiento al estudiante.

En la nueva propuesta para el cuestionario se indaga por cada tipo de acompañamiento académico para discriminar más claramente el tipo de programa con que cuentan las instituciones.

I. Programas de apoyo financiero.

En este aspecto se considera que aportaría más riqueza a la información indicar el número de estudiantes beneficiados por cada tipo de programa en los años señalados.

J. Programas de reclutamiento, transición y adaptación.

En esta parte del cuestionario se sugiere modificar la palabra “reclutamiento” por “promoción” que es el término más comúnmente asociado a los esfuerzos para difundir los programas y matricular estudiantes.

K. Programas de bienestar e integración social.

Debido a la dificultad que se presentó para recopilar datos sobre estos aspectos, el cuestionario se ajustará para indagar por la existencia de los programas de bienestar e integración social que se enumeran y el grado en que se cree que inciden en la retención estudiantil, desde la perspectiva de los directivos.

L. Currículo e Instrucción.

Aquí se propone cambiar la palabra “instrucción” por “procesos pedagógicos” que son los términos más frecuentemente empleados en nuestro medio para aludir a lo que acontece en el aula de clase y fuera de ella y que es propiciado por los docentes.

Capítulo 6

Recomendaciones

El objetivo de este capítulo es presentar algunas recomendaciones que surgen a partir de los resultados de esta investigación. Las sugerencias que se ofrecen están relacionadas con los dos propósitos de este trabajo que involucraban el pilotaje de un instrumento que será aplicado más adelante a nivel nacional y la segunda recoger información para obtener una visión general del manejo de los programas de retención estudiantil de la Universidad de La Sabana. A la luz de estos objetivos se presentan algunas iniciativas para enriquecer los procesos que se adelantan al interior de la institución para enfrentar el problema de deserción estudiantil. Además se contemplan algunas modificaciones al instrumento que se aplicó.

Sobre los programas de retención en la Universidad de La Sabana

La Universidad de La Sabana cuenta con una instancia de coordinación que viene adelantando la labor de centralizar la información sobre deserción estudiantil en la institución a partir del año 2008. Es necesario, sin embargo que la institución explicita en un documento las políticas de retención y que señale exactamente la asignación presupuestal para los programas en funcionamiento y las responsabilidades de los agentes involucrados en ellos (docentes, administrativos y estudiantes).

La recomendación más importante que surge de este trabajo es que se genere un sistema de información que le permita hacer un monitoreo y evaluación más puntual a los programas de fomento de la permanencia, para de esta manera examinar su desarrollo e impacto. En este orden de ideas, es indispensable comenzar con un registro sistematizado para cada estudiante que incluya información sobre sus condiciones de entrada y que especifique los rasgos de vulnerabilidad que presenta, bien sean éstos económicos, académicos, psicológicos, de integración social, o una combinación de ellos. El sistema SPADIES es una herramienta que puede aportar

información valiosa en este sentido. También se puede complementar el perfil del estudiante con insumos provenientes de las facultades, quienes tendrían que registrar en fichas computarizadas y diseñadas por Éxito Académico las condiciones de ingreso de sus estudiantes. En este registro también se podría consignar información vital sobre el desempeño del estudiante que indique posibles obstáculos que no se hayan detectado inicialmente. Para ello se podría apelar al sistema informativo ESCOLARIS.

En segundo lugar se considera pertinente generar una tipología de programas de retención estudiantil que permita su clasificación y estudio. En esta investigación se parte de la propuesta de Swail et ál. (2003) que agrupa las iniciativas que propenden por el éxito académico en cinco grandes categorías asociadas con: procesos de promoción, admisión y transición, programas académicos, programas de servicio estudiantil (que generalmente se relacionan con las acciones emprendidas por las unidades de bienestar estudiantil), programas de apoyo financiero y programas relacionados con el currículo y los procesos pedagógicos. Cabe recalcar que estos agrupamientos responden a la concepción de que la trayectoria del estudiante por la universidad está marcada por una multiplicidad de factores que inciden en su decisión de continuar o abandonar. Estos factores, a su vez, están relacionados entre sí, lo cual implica que las iniciativas de la Universidad deben estar pensadas sobre la integralidad. En este orden de ideas, se podría complementar la taxonomía actual de Éxito Académico e incluir y agrupar las acciones correspondientes a programas de promoción y transición y las vinculadas con procesos curriculares y pedagógicos.

Como un tercer punto se sugiere fortalecer el sistema de registro de datos de todas las dependencias para poder llevar a cabo un seguimiento riguroso a cada programa considerado como iniciativa para el fomento de la permanencia y del éxito académico. Esto implica que se cumplan dos condiciones indispensables para el buen funcionamiento de este sistema las que se refieren a la consistencia y al detalle en el registro de datos. De esta manera se lograría obtener información vital sobre los programas empleados por los estudiantes, los semestres en que acuden a ellos y en general se posibilitaría la realización de estudios sobre su impacto. Por ejemplo, los

programas de bienestar estudiantil podrían consignar datos que incluyan el nombre del estudiante, el código, la carrera, el programa de bienestar en el que participa, el semestre en el que participa y si recibe un estipendio por su participación.

De igual manera se debería contar con un registro pormenorizado de los estudiantes que participan en programas de apoyo académico. Este registro también incluiría datos como el nombre del estudiante, carrera, semestre en que acude al programa de apoyo, tipo de programa al que acude (monitoria, tutoría, taller, vacacional). Esta misma recomendación aplicaría para los programas de apoyo financiero, que adicionalmente requerirían la inclusión de un análisis sobre las condiciones de acceso de los estudiantes a las diversas formas de apoyo económico para determinar la influencia de los requisitos en la asignación de créditos. Además, se podría recopilar información más puntual sobre la adjudicación de ayudas y el tipo de población que las recibe y así especificar si se está respondiendo a criterios de mérito exclusivamente o si están abarcando otros criterios de asignación que respondan más asertivamente al fomento de la equidad.

Se sugiere realizar un seguimiento exhaustivo y puntual al programa de Asesoría Académica Personalizada, por ser éste uno de los pilares de la Universidad en términos de acompañamiento al estudiante. El programa requiere de un sistema de datos que suministre información suficiente sobre quienes participan, los semestres en que participan, el papel de los asesores, las temáticas abordadas y las percepciones de los estudiantes y docentes sobre estos encuentros.

Es también vital contar con datos sobre las formas de vinculación de los estudiantes con la institución y sus agentes, bien sea en labores académicas como las monitorías, las tutorías o el trabajo administrativo. En esta misma línea, es indispensable registrar sistemáticamente datos sobre la integración de estudiantes a proyectos liderados por los docentes. Como se especificó en el marco teórico de este proyecto, la vinculación de estudiantes a comunidades de aprendizaje, redes, semilleros

u otros espacios en los que se fomente la interacción con pares, docentes o personal administrativo impacta tanto la integración social como la académica.

Finalmente, convendría mirar más puntualmente la incidencia de las propuestas curriculares de cada programa académico en el éxito o el abandono escolar. Son múltiples las miradas sobre este tema. Se podrían examinar las transformaciones que se han dado al interior de los programas, determinar si los planes de estudio son suficientemente flexibles y si posibilitan la elegibilidad, si los horarios de clase se ajustan a las necesidades de los estudiantes y si los requisitos de grado o prácticas facilitan u obstaculizan el grado. Además, se podría determinar si la movilidad y la internacionalización son propuestas que se restringen a algunos grupos exclusivamente o si presentan condiciones de participación que propendan por la equidad. Queda como un gran interrogante, el papel de la actualización pedagógica en el éxito y el abandono; al parecer la Universidad está realizando esfuerzos por cualificar la labor docente e investigativa, pero habría que examinar su impacto en los estudiantes en aras de determinar si se fortalece o no el sentido de vinculación y membresía con la universidad. Para ello se podría adaptar la versión de la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil 2008 (National Survey of Student Engagement, 2008).

De esta parte del estudio surgen algunos interrogantes que podrían ser objeto de investigación en La Universidad de La Sabana:

- ¿Cuál es el impacto de las diferentes modalidades de apoyo económico en el éxito académico, el rezago y la deserción?
- ¿Qué incidencia tienen los programas de apoyo académico en el éxito académico, el rezago y la deserción?
- ¿Qué programas de bienestar estudiantil favorecen la permanencia del estudiante en la institución? ¿Cómo se da este proceso?
- ¿Cuáles características curriculares favorecen o desfavorecen el éxito académico?

- ¿Qué caracteriza la vinculación estudiantes-docentes en proyectos de investigación y comunidades de aprendizaje y cómo se favorece el éxito académico a través de esta vinculación?
- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes con respecto a los procesos pedagógicos de sus docentes? ¿Cómo se relaciona lo que acontece en el aula de clase (y fuera de ella) con la vinculación del estudiante con su medio y el éxito académico?
- ¿Qué nos dice el estudio por cohortes sobre los programas de apoyo académico y económico?
- ¿Qué papel cumple la asesoría académica personalizada en el éxito académico?
- ¿Cómo inciden los programas de transición y adaptación en la vinculación del estudiante con su medio?

Sobre la encuesta

La versión modificada del instrumento de encuesta surgida de la evaluación del pilotaje en la Universidad de La Sabana se presenta a continuación y sigue como propuesta para su aplicación nacional. Consideramos que los ajustes que se plantean al instrumento son idóneos para recoger la información que permita obtener una visión general o una aproximación a los programas de retención. (La carta de presentación de dicha encuesta se muestra al final de la esta)

Encuesta Ajustada

Instrumento de Recolección de datos

“Persistencia y Graduación:

Hacia un Modelo de Retención Estudiantil para las IES en Colombia”

A. Identificación de la Institución

Ingrese los datos solicitados sobre su Institución en la columna de la derecha.

1.Nombre de la institución	
----------------------------	--

2. Ciudad	
3. Departamento	
4. Tipo:	Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/>
5. Año de fundación	
6. Tipo de institución	Técnica profesional <input type="checkbox"/> Tecnológica <input type="checkbox"/> Institución Universitaria <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
7. Nivel de formación que ofrece la institución (marque las que aplique en su caso)	Técnico <input type="checkbox"/> Tecnológico <input type="checkbox"/> Universitario <input type="checkbox"/> Especialización <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/>
8. Acreditación institucional	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

B. Admisión, registro, matrícula y deserción

Diligencie el siguiente cuadro con las cifras correspondientes al período 2003 a 2008 en relación al número de aspirantes, admitidos, matriculados y porcentaje de estudiantes que desertaron.

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
9. Número total de aspirantes						
10. Número total de estudiantes admitidos						
11. Número total de estudiantes matriculados						
12. Porcentaje de deserción en la Institución						

C. Documentación y difusión acerca de la deserción y la retención en la institución

13. ¿Cuenta con informes institucionales sobre deserción?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Sabe <input type="checkbox"/>
14. ¿Cuenta con investigaciones formales sobre deserción?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Sabe <input type="checkbox"/>
15. ¿Se realiza difusión entre docentes y administrativos sobre la deserción en la institución?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Sabe <input type="checkbox"/>
16. ¿Se realiza difusión entre docentes y administrativos sobre programas de retención/éxito académico/permanencia?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Sabe <input type="checkbox"/>
17. Otros ¿Cuáles? _____	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Sabe <input type="checkbox"/>

D. Sistemas de información acerca de deserción/retención

¿Cuenta la Institución con los siguientes mecanismos de información sobre deserción y/o retención?

18. Sistema SPADIES	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Sabe <input type="checkbox"/>	
19. Sistema de registro y seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes propio de la institución	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Sabe <input type="checkbox"/>	
20. Datos sobre deserción estudiantil según	Carreras	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Sabe <input type="checkbox"/>
	Cohortes	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Sabe <input type="checkbox"/>
	Causas deserción	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Sabe <input type="checkbox"/>
21. Sistema para evaluar la calidad y eficiencia de los programas de retención/éxito académico/permanencia	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Sabe <input type="checkbox"/>	
22. Sistema para el análisis de los costos financieros de los programas de retención/éxito académico/permanencia	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Sabe <input type="checkbox"/>	
23. Discriminación del número de estudiantes beneficiados en cada programa de retención/éxito académico/permanencia	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Sabe <input type="checkbox"/>	
24. Otros ¿Cuáles? _____	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Sabe <input type="checkbox"/>	

E. Presupuesto institucional invertido en programas de retención/éxito académico/permanencia

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
25. ¿Qué porcentaje del presupuesto institucional se invirtió en los programas de retención/éxito académico / permanencia en los siguientes periodos?						

26 ¿Tiene los rubros de los programas para el fortalecimiento de la retención/éxito académico/permanencia discriminados?	No <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/>
--	---

Si su respuesta es afirmativa, responda las preguntas 27 a la 31 e indique el porcentaje invertido en cada tipo de programa para los años acotados. Si su respuesta es negativa pase a la pregunta 32.

Programas	2003	2004	2005	2006	2007	2008
27. Integración académica (Ej. tutorías, consejerías, asesorías, nivelatorios, remediales, vacacionales, mentorías, etc.)						
28. Promoción, admisión y transición (Ej. Preuniversitarios, inducción, trabajo con padres de familia, visitas a colegios, etc.)						
29. Apoyo financiero (Ej. becas institucionales, figuras laborales, monitoría, etc.)						
30. Servicio estudiantil (Ej. bienestar, salud, deportivo, cultural, artístico, psicológico, vocacional, etc.)						
31. Orientados al mejoramiento de los procesos curriculares y pedagógicos (Ej. flexibilización, internacionalización, movilidad, actualización pedagógica)						

F. Políticas de retención e instancias de coordinación

		Año de creación
32. ¿Cuenta la Institución con un documento que contenga las políticas de retención/éxito académico/permanencia?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sabe <input type="checkbox"/>	
33. ¿Cuenta con una instancia que coordine los programas de retención/éxito académico/permanencia?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sabe <input type="checkbox"/>	

G. Medios de divulgación de los programas

Califique en una escala de 1 a 6 los medios más usados para divulgar los programas de fortalecimiento de la retención/éxito académico/permanencia en su Institución, siendo "1" el menos frecuente y "6" el más frecuente.

H.	Medios de divulgación	Calificación
	34. Reuniones para estudiantes	
	35. Mensajes difundidos por los profesores	
	36. Visitas a las aulas	
	37. Medios impresos (afiches, periódicos, folletos)	
	38. Medios virtuales (correo, chat, Web)	

Programas de acompañamiento al estudiante

Responda las preguntas de la columna izquierda y marque con una (X) las opciones que apliquen para su institución.

Preguntas	Programa de acompañamiento a los estudiantes										No sabe	No responde	
	Tutorías		Asesorías		Consejerías		Mentorías		Monitorías				
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No			

49. Mérito cultural								
50. Necesidad								

¿Cuenta la institución con los siguientes servicios de información financiera?

51. Centro de información financiera	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
52. Stand de entidades financieras	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
53. Sucursales bancarias dentro de la universidad	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

J. Programas de promoción, transición y adaptación

54. ¿La institución cuenta con visitas programadas a colegios para dar a conocer los programas académicos?	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
55. ¿Quién es el personal encargado de realizar las visitas?	Empleados de la universidad	<input type="checkbox"/>
	Estudiantes de la universidad	<input type="checkbox"/>
	Egresados de la universidad	<input type="checkbox"/>
56. ¿La Institución divulga los programas académicos y perfiles para cada programa?	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
57. ¿Existe un Preuniversitario en la institución?	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
58. ¿Se realizan cursos de inducción/orientación para los estudiantes semestralmente?	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
59. ¿Se realizan cursos de orientación para padres de familia?	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
60. ¿Existen organizaciones de padres de familia en la institución?	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
61. ¿Cuenta la institución con formas de difusión de información para padres de familia acerca del progreso de los estudiantes?	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

K. Programas de bienestar/integración social y procesos curriculares y pedagógicos

¿Existen los siguientes programas en su institución? Señale con una X. En caso afirmativo, califique en qué grado han contribuido a la disminución de la deserción.

Programas	Existe	Alto grado	Mediano grado	Bajo grado	Nada	No sabe
62. Asesorías vocacionales	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
63. Actividades culturales	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
64. Actividades deportivos	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
65. Actividades recreativos	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
66. Actividades pastorales	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
67. Actividades de proyección social	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
Servicios de salud						
68. Odontológicos	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
69. Médicos	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
70. Psicológicos	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
71. Enfermería	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
Servicios de consejería						
72. Familiar	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
73. Jurídica	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					

Alojamiento y transporte						
74. Residencias universitarias	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
75. Otras opciones de vivienda universitaria	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
76. Transporte	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
Movilidad e Internacionalización						
77. Cursos realizados en otros países	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
78. Prácticas/pasantías realizadas en otros países	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
79. Materias del plan de estudios realizadas en idiomas extranjeros	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
80. Cursos de idiomas (inglés, francés, alemán, etc.)	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
81. Programas con doble titulación	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
82. Cursos interdisciplinarios	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
83. Cursos interinstitucionales	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
Vinculación docentes-estudiantes						
84. Estudiantes vinculados a proyectos de investigación liderados por profesores (distintos a tesis u otros requisitos para grado)	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
85. Estudiantes vinculados a proyectos de innovación liderados por profesores	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
86. Estudiantes vinculados a comunidades de aprendizaje lideradas por docentes	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
87. Estudiantes vinculados a proyectos de investigación liderados por profesores (distintos a tesis u otros requisitos para grado)	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					

Señale el total de materias elegibles y el total con prerrequisitos para todas las carreras que ofreció la institución en los siguientes periodos.

Flexibilidad y Elegibilidad	2003	2004	2005	2006	2007	2008	No sabe
88. Número de materias elegibles							
89. Número de materias con prerrequisitos							
90. Número total de materias							

Indique el porcentaje de profesores (sobre el total de *todos* los docentes de la institución, de planta, ocasionales, de cátedra) que ha asistido a programas de formación pedagógica en cada periodo.

Programas de formación pedagógica (cursos, diplomados, seminarios, especializaciones, maestrías, etc.)	2003	2004	2005	2006	2007	2008
91. Orientados a didáctica						
92. Orientados al empleo de herramientas informáticas						
93. Cursos de idiomas extranjeros						
94. Sobre evaluación						
95. Sobre investigación						

96. Número total de docentes						
------------------------------	--	--	--	--	--	--



Universidad de La Sabana

Doctor
NOMBRE COMPLETO
Rector
Universidad
Dirección
Ciudad, Departamento

Respetado doctor:

La Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana adelanta la investigación **“Persistencia y Graduación: Hacia un Modelo de Retención Estudiantil para las IES en Colombia”**, cofinanciada por **COLCIENCIAS** que tiene por objetivo caracterizar los programas que fomentan la retención en las IES colombianas. Uno de los objetivos específicos de este trabajo es analizar la forma en que se atienden las dificultades de los estudiantes de pregrado relacionadas con factores financieros, académicos, pedagógicos, y de integración social, entre otros. Con el análisis y comprensión de esta información, sumada a la profundización sobre programas que optimicen la permanencia y graduación, se propondrán lineamientos para la formulación de políticas de retención estudiantil que favorezcan la permanencia y graduación de los estudiantes universitarios del país.

Para nosotros es de vital importancia contar con información sobre los programas de retención o éxito académico con que cuenta su institución. Por lo tanto, lo invitamos a diligenciar, virtualmente, la encuesta que hemos propuesto. Para ingresar los datos solicitados, su Institución recibirá en los próximos días, vía correo electrónico, el link donde se encuentra la encuesta, un usuario y una clave para el inicio de la sesión a la cual se podrá ingresar el número de veces que se requiera para completar los datos.

La participación de su Institución es de carácter voluntario y confidencial. Esta investigación garantiza que las respuestas proporcionadas no tendrán incidencia alguna en procesos evaluativos y que una vez se haya elaborado un consolidado con la información que dé cumplimiento a nuestros objetivos, éste será socializado oportunamente con su institución. Cualquier duda o inquietud con respecto al proyecto o el instrumento, será resuelta por los miembros del equipo de investigación.

Cordialmente,

Clelia Pineda Báez (PhD)
Investigadora principal
clelia.pineda@unisabana.edu.co

Martha Vives
Jefe Programa Nacional de Estudios
Científicos de la Educación
COLCIENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

- Ahlfeldt, S., Mehtab, S., & Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research & Development*, 1 (24), 5–20.
- Ander- Egg, E. *Diccionario de Pedagogía*. Recuperado de 10 de Octubre de 2009 de www.libreriapaidos.com/libros/8/950550216.asp
- Astin, A. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass
- Barefoot, B. (2004). Higher education's revolving door: Confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *Open Learning*, 1 (19), 9-18.
- Blom, A. (2007). *Colombia Líder en Crédito Educativo*. Centro Virtual de Noticias-CVN. Recuperado el 04 de octubre de 2009 de www.mineducacion.gov.co/cvn
- Educación Superior Boletín Informativo - Ministerio de Educación Nacional. (2006). América Latina piensa en deserción, No. 7, diciembre 2006.
- Congreso Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- Camargo. M. (2005). Maestro-investigador: ¿Y por qué no? En *Navegaciones: El Magisterio y la Investigación*, pp.111-140. Bogotá: Colciencias, UNESCO-IESALC.
- Cardoso, X. Arango A. & Ramírez D. (2007). Informe Final Estudio Estado Del Arte de la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia. Recuperado el 20 de febrero de 2010 de http://www.unisabana.edu.co/internacionalizacion/docs/informe_estado_de_la_internacionalizacion.pdf
- Cardoso, X. Arango A. & Ramírez D. (2006). El papel de la educación superior colombiana ante la internacionalización. Cómo adaptarse competitivamente a las exigencias de la globalización. *Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior – grupo integración*.
- Carney-Hall, K. (2008). Understanding current trends in family involvement. *New Directions for Student Services*, 122, 3-14. Recuperado el 20 de octubre de 2008, de <http://www3.interscience.wiley.com/journal/119815725/issue>
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2004). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36. Recuperado el 15 de febrero de 2007, de http://economicas.udea.edu.co/index.html?lecturas/rev_LectEcono/rev_LectEcono.html

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: Un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, 255-280.

Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, Universidad de los Andes (2007). *Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia* [Diapositivas]. Bogotá: CEDE, Uniandes.

Centro para el Liderazgo y Práctica en Salud. (2003) Guía de Mentoría. Guía de los Protegidos. Recuperado el 10 de octubre 2009. www.cfhl.org/files/seruelet2?id=10

Chope, R. (2008). Practice and research in career counselling and development-2007. *The Career Development Quarterly*, 57, 98-173.

Claves, Debate Público. (2009). Deserción universitaria: Un flagelo para la educación superior. Julio, número 27. Recuperado el 20 de febrero de 2010 de ww.agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/..Claves_Digital_No._07.pdf

Convocatoria Regional de Mentorías. (2008). Tomado de: www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-172751_archivo_pdf.pdf

Cruz de Medina, V. & Rodríguez, C. (2006) *Informe del Estado de La Internacionalización de la Universidad de La Sabana 1999 – 2003*. Dirección de Relaciones Internacionales. Documento de circulación interna, Universidad de La Sabana, julio de 2007.

Cunningham, A. & Santiago, D. (2008). *Student Aversion to Borrowing: Who Borrows and Who Doesn't*. Washington: Institute for Higher Education Policy and Excelencia in Education with support from TERI, TG, and USA Funds. (ERIC Document Reproduction Service N° ED503684)

Davig, W. & Spain, J. (2003-2004). Impact on freshmen retention of orientation course content: Proposed persistence model. *Journal of College Student Retention*, 3 (5), 305-323.

De Los Santos, V. (1993). *La Deserción: Causalidades. Eficiencia Terminal y Calidad Académica en las IES*. México: Universidad de Guadalajara, México, pp. 26-33

Declaración de Bolonia. (1999). Espacio Europeo de Enseñanza Superior, Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Enseñanza. Recuperado de www.http://eees.umh.es/contenidos/documentos/declaracionbolonia.pdf

Declaración de Praga. (2001). Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del Encuentro de los Ministros Europeos en Función de la Educación Superior. Recuperado el 10 de julio de 2009 de www.ual.es/personal/nperdu/praga.html

Declaración de Berlín. (2003). Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicado Oficial de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación.

Superior. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de www.boloniaensecundaria.es/boloniaensecundaria/img/comunicado_berlin.pdf

Díaz, M. (2002). Flexibilidad y Educación Superior en Colombia, ICFES. Recuperado el 27 de febrero de 2010 de www.aspuco.org/.../FLEXIBILIDAD_Y_EDUCACION_SUPERIOR_EN_COLOMBIA.pdf

Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 1, 7-27. Recuperado el 1 de marzo de 2008, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052007000100001&script=sci_arttextMenweb.mineduacion.gov.co/educacion_superior/.../003.htm

Echeverry, A. (2006). Las Instituciones Buscan Salidas. *Educación Superior, Boletín Informativo* número 7, recuperado el 10 de octubre de 2009 de http://www.menweb.mineduacion.gov.co/educacion_superior/numero_07/005.htm

Echeverry, A. (2003). *Proceso De Evaluación Con Fines De Acreditación Institucional*. Informe Final Universidad EAFIT. P 65, recuperado el 10 de octubre de 2009 de www.eafit.edu.co/acreditacion/.../informe_final_autoevaluacion.pdf

Estrada, M. & Luna G. (2004). Internacionalización de la educación superior: Nuevos proveedores externos en Centroamérica. IESALC-UNESCO. Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Recuperado el 03 de octubre de 2009 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140484s.pdf>

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

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An introduction to Theory and Research*. MA: Addison-Wesley Reading.

Gallego, F. (2003). *El papel de la educación superior en el desarrollo nacional*. Recuperado el 3 de marzo de 2008, en http://www.lasalle.edu.co/eventos/rectoria/images/documentos/presentacion_rector_unisalle.PDF

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (18), 61-77

García, N., Asencio, I., Caryallo, R., García, M., guardia, S. (2004) Guía Para La Labor Tutorial en la Universidad en el espacio Europeo de Educación Superior. Madrid. Recuperado el 10 de octubre de 2009. <http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioyanalisis/labortutorial.pdf>

- González, V. (2000). El financiamiento a la educación superior en México y en el mundo. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 01 de octubre de 2009 de www.vm.udg.mx/Financias2.ppt
- González, E (2005). La Tutoría en La Universidad Colombiana: Etapas Procesos y Reflexiones. *Revista de la Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Recuperado de 10 de octubre 2009. redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/.../artpdfred.jsp.
- Gordon, E. (2006). The state of tutoring in America: Changing the culture about tutoring. Recuperado el 5 de febrero de 2009 de www.myatp.org/synergy_1/Syn_5.pdf
- Habley, W. & McClanahan, R. (2004). *What Works in Student Retention?* All Survey Colleges. Iowa: ACT Inc.
- Hernández, M. (2005). *La deserción estudiantil: reto investigativo y estratégico asumido de forma integral por la UPN*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Deserción en Educación Superior: experiencias significativas, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado el 14 de noviembre de 2008, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85600.html>
- Hinkelman, J. M. & Luzzo, D. (1997). Computer-assisted career guidance bridging the science-practitioner gap. *Career Planning and Adult Development Journal*, 13, 41-51.
- Hossler, D., Ziskin, M., & Gross, J. P. K. (2009, January-February). Getting serious about institutional performance in student retention. *About Campus*, 13 (6), 2-11.
- Icetex (2009). *Condiciones de Financiación. Crédito a largo plazo ACCES*. Recuperado el 04 de octubre de 2009 de <http://www.icetex.gov.co/portal/Default.aspx?tabid=719>
- Icetex (2009). Créditos educativos. Recuperado el 01 de octubre de 2009 de www.icetex.gov.co/portal/default.aspx?tabid=151
- Icetex (2008). *Financiamiento de la Educación Superior. Foro sobre financiación y gestión de la Educación Superior*. Bucaramanga, febrero 14-15 de 2008. Recuperado el 04 de octubre de 2009 de www.ascun.org.co/documentos2008
- Icetex (2007). Usuarios sin productos de Icetex-Créditos educativos. Recuperado el 04 de octubre de 2009 de www.icetex.gov.co/portal/default.aspx?tabid...
- Icetex (2007). *El Crédito Educativo en Colombia*. Estado actual del crédito educativo en América. Lima 22-23 de marzo de 2007. Recuperado el 04 de octubre de 2009 de www.becas.universia.net/.../credito-educativo-educacion superior. html
- Icetex (2007-2009). Crédito mediano plazo. Crédito pregrado país mediano plazo. Políticas del Icetex para crédito pregrado país. Recuperado el 04 de octubre de 2009 de www.icetex.gov.co/creditos educativos

- Janusik, L. & Wolvin, A. (2007). The communication research team as learning community. *Education*, 2 (128), 169-188.
- Joo, S. Grable, J. & Bagwell, D. (2003). Credit card attitudes and behaviors of college students. *College Student Journal*, 3 (37), 405-420.
- Knight, J. (2005). El Comercio de la Educación Superior. Recuperado e 25 de marzo de 2009 [en www. Fsa.ulaval.ca/rdip/cal/lectures/el_comercio d la educación.htm](http://www.Fsa.ulaval.ca/rdip/cal/lectures/el_comercio_d_la_educación.htm)
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J. & Whitt, E. (2005). Student engagement: A key for success. In *Student Success in College: Creating Conditions that Matter* (pp. 7-21). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 3 (33), 10-17.
- Ley 30 de 1992 Recuperado el 29 de septiembre de 2009 de www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1992/ley_0030_1992_pr002.html
- Lopera, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. *Serie Documentos Borradores de Investigación*, 95, febrero. Recuperado el 27 de febrero de 2010 de <http://www.urosario.edu.co/economia/documentos/pdf/bi95.pdf>
- Malbrán, M. (2004) La Tutoría en el Nivel Universitario. Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de 10 de octubre del 2009 de www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/219.pdf.
- Martínez, P. (2002) En: *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Autor: Díaz, M. Bogotá: Instituto Colombiano para la Educación Superior ICFES
- Meneses, A., Parra, C., Merizalde. M., Rodríguez, L. (2005) *Universidad y Formación Personal un Marco Teórico para la Asesoría Académica Personalizada*. Bogotá. Universidad de la Sabana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Diagnóstico de la Deserción Estudiantil en Colombia Recuperado el 04 de octubre de 2009 [de www.menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/.../](http://www.menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/.../).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Diagnóstico de la Deserción Estudiantil en Colombia. Impacto de Programas de Apoyo. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de www.universia.net.co/estudiantes/destacado/diagnóstico-de-la-deserción-estudiantil-en-colombia/impacto-de-programas-de.html
- Ministerio de Educación Nacional & Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico-CEDE, Universidad de los Andes (2006b). *Informe de acompañamiento a la Universidad de La Sabana*. Bogotá: MEN, CEDE.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. (2006) Proyecto OEA – agencia interamericana para la cooperación y el desarrollo (AICD). Recuperado el 13 de septiembre de 2009 de http://www.ses.me.gov.ar/curriform/publica/especial_oea2.pdf
- Moncada, M. & de Toro, A. (2000) *Introducción. Manual Para La Movilidad Académica Internacional. Oportunidades para Docentes, Investigadores y Administrativos de Instituciones de educación Superior*. ASCUN. Red Colombiana de Cooperación Internacional para la Educación superior. Bogotá: Corcas Editores Ltda.
- Montes, I. (2008). Monitores en la Universidad EAFIT: Contexto y percepciones de los estudiantes. *Revista Universidad EAFIT*, 150 (44), 21-31.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). *Aprendizaje Basado en Problemas –Problem Based Learning*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Challenges Ciencias, Sección Química, Lima, Perú.
- Morín, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En Porta, Jaume y LIAdonosa, Manuel (coord.) *La Universidad en el Cambio de Siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mullen, C. y Lick, D. (1999). *New directions in mentoring: Creating a culture of synergy*. Recuperado el 10 de octubre de 2009. www.books.google.com.co/books?id=qbooks?id=q_VELO5U9kAC&dq=carol+a+mullen+co-mentoring&source=gbs_navlinks_s
- Organización de Estados Americano-OEA, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo AICD. (2006). *Estrategias y Materiales Pedagógicos para la Retención Escolar*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado el 27 de febrero de 2010 de www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA-pdf.
- Organization for Economic Cooperation and Development-OECD. (2007). *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*. Recuperado el 3 de marzo de 2008 de http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en_2649_39263238_39251550_1_1_1_1,00.html
- Páramo (2009). Claves para el debate Público. Deserción Universitaria. Un flagelo para la Educación Superior. No. 27. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Unimedios.
- Parra, C., Meneses de Orozco, A., Merizalde, M. & Rodríguez, L. (2008). *Universidad y Formación Personal*. Chía: Universidad de La Sabana.
- Pascarrella, E. & Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereyra, L. (2004). Cooperación universitaria y movilidad académica: Bases para la internacionalización de la educación superior. *Episteme 1*. Recuperado el 9 de octubre

de 2009 de [www.uuemnet. Edu/investigación/episteme/No.1 – 04/enfoque/a cooperación.asp](http://www.uuemnet.edu/investigación/episteme/No.1_04/enfoque/a_cooperación.asp)

- Perry, G., Arias, O., López, J., Maloney, W. & Servén, L. (2006). *Poverty Reduction and Growth: Virtuous and Vicious Circles*. Washington: The World Bank.
- Pineda, C., Pedraza, A., Baquero, M., Dussan, F. & Ramírez, M. (2010). *El Éxito Académico en la Universidad: Vivencias de los Estudiantes*. UNESCO-IESALC, publicación en proceso.
- Pinto, M., Durán, D., Pérez, R., Reverón, C. & Rodríguez, A. (2007). *Cuestión de Supervivencia. Graduación, Deserción y Rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Unibiblos
- Pulido, C. (2004) Fortalecimiento de la capacidad Académica de las IES. Flexibilidad curricular. [Diapositiva]No. 4.
- Ramírez, L. (2002). Reflexiones sobre la deserción y la mortalidad estudiantil en las universidades colombianas: un debate necesario. *Revista Educación y educadores*, 5, 21-38.
- Rivera, E., Roca, H., Echart, B., Alfaro, E., López, A., Farfán, S., Mercado, C., & Barrera, B. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior en Bolivia*. Tarija: Universidad Autónoma Juan Misael Saracho. Recuperado el 20 de noviembre de 2006, de http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?req=0&mt=100&mt_p=%3C&by=2&sc1=1&look=default&sc2=1&lin=1&mode=e&futf8=1&gp=1&hist=1&text=Estudio+sobre+la+repitencia+y+deserci%C3%B3n+en+la+educaci%C3%B3n+superior+en+Bolivia&text_p=inc&submit=Search
- Rodríguez, C. Cardoso, X. & Ramírez, D. (2007) Informe Final, Estudio Estado del Arte de la Internacionalización de la Educación Superior de Colombia. ASCUN, RCI. Recuperado el 03 de octubre de 2009 de http://www.unisabana.edu.co/internacionalizacion/docs/informe_estado_de_la_internacionalizacion.pdf
- Rodriguez, A. L., Guido-DiBrito, F., Torres, V., & Talbot, D. (2000). Latina college students: Issues and challenges for the 21st century. *National Association of Student Personnel Administrators Journal*, 37(3), 511-527.
- Rodríguez, C. (2005). La educación superior frente a los acuerdos de libre comercio: Retos y oportunidades. *Oasis*, 10. Recuperado el 15 de junio de 2009 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/531/53101019/53101019.html>
- Rojas, M. & González, D. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. *Revista Zona Próxima*, 9, 70-83. Recuperado el 25 de marzo de 2009, de <http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/secciones.asp?ID=31>

- Romo, A. (2005). *La incorporación de los programas de tutoría en las Instituciones de Educación Superior*. México: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIS). Recuperado el 20 de noviembre de 2006, de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php
- Ruiz, A. (2008). Universidad de Sonora, Dirección de Bienestar Estudiantil. *I Encuentro de Directores de Bienestar en Instituciones de Educación Superior en América Latina Y el Caribe*. Cali, Colombia, octubre 8. Recuperado de http://www.ascun.org.co/eventos/pleno_2008/memorias_xix_plenoBienestar/panelbienestar/BU_Sonora.pdf
- Sacristán, G. (1994). *El Currículo: Una Reflexión sobre la Práctica*. Novena edición, Mexico: Editorial Morata.
- Sánchez, L., (2008) Tutoría Universitaria. Recuperado el 10 de octubre de 2009. [www.hattp://articulosusat.blogspot.com/2008/12/tutora-universitaria.html](http://articulosusat.blogspot.com/2008/12/tutora-universitaria.html)
- Scott, C. & Homant, R. (2007-2008). The professional mentor program plus: An academic success and retention tool for adult learner. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de www.docstoc.com/docs/5425383/j-college-student-retention-vol-dthe-professional-mentor-program
- Schnell, C., Louis, K., & Doetkott, C, (2003). The first-year seminar as a means of improving college graduation rates. *Journal of the First Year and Students in Transition*, 1(15), 53-76
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1 (1), 64-85.
- Solá, T., & Moreno, A. (2005). La Acción Tutorial en el contexto del espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores* 8, 123-143.
- Stromquist, N. (2008). La internacionalización: Entre la promesa de la calidad y el riesgo de la homogenización. *Revista de la Educación Superior- ANUIS*, 37 (145), 89-99.
- Swail, W., Redd, K. & Perna, L. (2003). Retaining Minority students in higher Education: A framework for success. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 2 (30). Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. (ERIC Document Reproduction Service N° ED483024)
- Taquini, A. & Rampazzi, M. (2008). Sistema de créditos académicos: Flexibilidad curricular y movilidad con acreditación. VII Cumbre de Rectores de Universidades Estatales de América Latina y el Caribe. Salvador del Jujuy, 20 y 21 de noviembre. Recuperado el 15 de mayo de 2009 de www.unju.edu.ar/encuentrodirectores

- Tene, R. (2005). Impacto de la movilidad académica en la formación de los estudiantes, caso facultad de contabilidad y administración de Colima 2000-2004. Tesis para optar el grado de Maestro en administración. Universidad de Colima, Facultad de Contabilidad Y Administración de Colima. Maestría en Administración. Recuperado el 03 de octubre de 2009 de:
www.digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/.../refugio_humberto_tene.pdf
- Texas Guaranteed Student Loan Corporation. (1999). *Retention and Persistence in Postsecondary Education. A Summation of Research Studies*. Recuperado el 20 de mayo de 2009 de: <http://www.tgslc.org/pdf/persistnece.pdf>
- Ting, S. (2003). A longitudinal study of non-cognitive variables in predicting academic success of first-generation of college students. *College and University* 78 (4), p. 27-31.
- Tinto, V. (2009). Ponencia presentada el 17-09-2009 en *el Foro de Permanencia en Educación Superior-MEN*. Bogotá. Centro de Convenciones Gonzalo Jimenez de Quesada.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1975). Dropout in higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- UNESCO. (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior- Paris, 2009*. Recuperado el 27 de febrero de 2010 de
http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro. (2008) Programa Institucional de Tutoría. Dirección de Docencia. Recuperado el 10 de octubre de 2009.
[www.http://tutorias.uaaan.mx/pit.htm](http://tutorias.uaaan.mx/pit.htm)
- Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB. (2008). Panorama de la internacionalización de la educación superior en Colombia. Recuperado el 03 de octubre de 2009 de
www.ascun.org.co/.../colombia_documentos
- Universidad de los Andes (2007). Apoyo Financiero Estudiantes -Préstamos Condonables. Recuperado el 04 de octubre de 2009 de
www.apoyofinanciero.uniandes.edu.co/.../apoyo-financiero/prestamos_condonables/
- Universidad del Cauca. (2008). Acuerdo No. 066 de 30 de septiembre 2008. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de <http://www.unicauca.edu.co/acuerdos.php?idn=272>
- Universidad de La Sabana. (2003). Reglamento de estudiantes. Capítulo 14. De los Cursos Vacacionales el artículo 93. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de
www.unisaban.edu.co/estudiantes/reglamento/capitulo_14.html

- Universidad de La sabana. (2000). Manual de Movilidad de estudiantes. Red Colombiana de Cooperación Internacional RCI. Recuperado el 12 de octubre 2009 de www.iunisabana.edu.co/internacionalización/.../manuales/manual_estudiantes_lasabana_exterior.pdf
- Universidad de Los Andes. (2008) Centro de Trayectoria profesional Decanatura de Estudiantes. Centro de Trayectoria Profesional. Monitorias: Una opción para estudiar y Trabajar al mismo tiempo en la Universidad de Los Andes. Recuperado el 10 de octubre de 2009. www.https://ctpuniandes.edu.co/estudiantes/servicios/orientación_profesional_i_búsqueda_de_empleo/artículos/monitorea.php
- Universidad Nacional de Colombia. (2009). Alcohol y rumba, factores detonantes. *Claves para el Debate Público*, 27, 18–24.
- Universidad Nacional de Colombia. (2008). Comunicado de los profesores de la Facultad de Ciencias Económicas. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de www.represetantes.Unal.edu.co/.../20081218_153826_cfce.doc
- Universidad Nacional de Colombia. (2005). Dirección de Bienestar Universitario. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Cartilla de bienestar universitario. Ver también: www.bienestarbogota.unal.edu.co
- Universidad Nacional de Colombia e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2003). *Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Documento sobre Estado del Arte*. Recuperado el 29 de noviembre de 2006, de http://www.uptc.edu.co/autoevaluacion_acreditacion/publicaciones/
- Universidad Nacional de Colombia e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. (2002). Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Documento sobre Estado del Arte. Recuperado el 29 de noviembre de 2006, de http://www.uptc.edu.co/autoevaluacion_acreditacion/publicaciones/
- Universidad Nacional de Colombia e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. (2002). Estudio de la deserción estudiantil en Colombia. Convenio 107/2002 UN-ICFES. Recuperado el 20 de febrero de 2010 de [WEB simege.unalmed.edu.co/index.php?option=com_docman&task](http://WEBsimege.unalmed.edu.co/index.php?option=com_docman&task)
- Universidad Nacional-ICFES. (2002). Estudio de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior en Colombia. Estado del Arte Sobre la Retención Estudiantil. Convenio 107 2002. UN-ICFES.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2003). La deserción estudiantil: Reto investigativo y estratégico asumido de forma integral por la Universidad Pedagógica Nacional.

Recuperado el 27 de febrero de 2020 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85600_Archivo_pdf2.pdf.

University of South Carolina 101 Programs. (s.f) Obtenido en Septiembre 13, 2009, de <http://sc.edu/univ101/>.

Universidad Valparaíso. (2005). Reglamento de cursos Remediales para las Carreras de Obstetricia y Puericultura y enfermería de la escuela de Ingeniería y Obstetricia, de la Facultad de Medicina, de la Universidad de Valparaíso, complementario al Reglamento de Estudios de la escuela de Enfermería y Obstetricia. Recuperado el 10 de octubre de 2009. www.uv.cl/escuelas/esc.../reglamento_remediales_escuela.doc

Valverde, A., Ruiz, C., García, E. & Romero, S. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Revista Contextos Educativos*, 6-7, 87-112

Wohlgemuth, D., Whalen, D., Sullivan, J., Nading, C., Shelley, M. & Wang, Y. (2007). Financial, academic, and environmental influences on the retention and graduation of students. 2007. Recuperado el 01 de octubre de 2009 de: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ757074&_ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ757074

Anexos

Anexo 1



Persistencia y Graduación: Hacia un modelo de retención estudiantil para las IES en Colombia Protocolo 4-2009

FECHA: Viernes 6 de febrero de 2009.

HORA: 14:15 p.m. a 18:15 p.m.

LUGAR: Sala de reuniones, Facultad de Educación.

CONVOCATORIA: Dra. Clelia Pineda: Investigador principal.

ASISTENTES:

Dra. Clelia Pineda:	Profesora Investigadora Principal. Preside la reunión, actúa como secretaria ejecutiva
Natalia Ortega:	Estudiante Auxiliar de investigación
Jairo Forero:	Estudiante Auxiliar de investigación
Ricardo Higuera	Estudiante Auxiliar de investigación.
John A. Quintero:	Estudiante Auxiliar de Investigación
Alexandra Pedraza:	Co-investigadora (Ausente Licencia de maternidad)

DESARROLLO

1. Comentarios sobre la socialización del proyecto en diferentes medios (Dra. Clelia). El proyecto se ha presentado en RCN, CityTV, Portafolio, El Tiempo, La Nocturna de RCN FM 104.4 y en el noticiero radial de RCN FM100.9
2. Camilo Navarrete ofrece orientaciones para ingresar los datos en CvLac ya que la Dra Clelia sugirió los nombres de los integrantes de este grupo para formar parte del grupo de Investigación Educación y Educadores (Colciencias B). Se recomienda ingresar los datos y actualizar la hoja de vida antes del 16 de febrero.
3. Natalia expone su lectura: *“Guía para la labor tutorial en la universidad en el espacio Europeo de educación superior”* de Narciso García Nieto et al. (2004).¹
 - Tutoría académica. Viene de la palabra “tueoe” que significa el que representa, vela por .. Entonces la tutoría supone guía, asistencia, asesoramiento. Es una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los

¹ Tomado de: www.unex.es/unex/oficinas/occe/archivos/ficheros/documentos/mec/ Del día febrero 6 de 2009

estudiantes y que influye en lo intelectual, lo académico, lo profesional y lo personal (Ferrer, 2003). “la actividad del profesor está encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente a través del cual el estudiante logre su desarrollo”. Los grandes fines de la tutoría coinciden con algunos fines de la educación en general: informar, formar, prevenir y ayudar a tomar decisiones. Se busca potenciar la capacidad de autonomía del estudiante y fomentar el trabajo colaborativo. Añade Natalia que muchos estudiantes tienen dificultades sociales. La tutoría propende por optimizar el proceso de toma de decisiones de los estudiantes, la búsqueda de información diversa, el espíritu crítico, que se fortalezca el autoconcepto, integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global.

- Se incluyen dos facetas que deben ir inseparablemente unidas: la de enseñanza y la formativa. La primera está referida como transmisión de cultura, disciplinas y programas. La primera se relaciona con la transformación de valores, hábitos y compartimientos. El documento que resume Natalia incluye la siguiente tipología:
 - a. Académica: se relaciona con la orientación en los programas, los contenidos, requisitos de graduación, etc.
 - b. Profesional: Preparación o proyección para insertarse en el mundo laboral, tránsito a la vida activa, estudios de ofertas y demandas de empleo
 - c. Personal: relacionada con los ámbitos personales del estudiante, sus sentimientos, su relación con la familia
 - d. Social: Destinada a cuestiones de información sobre sistemas de financiación, convenios, intercambios, pasantías, etc.
 - e. Administrativo: Referida a temas como requisitos administrativos, matrículas, convalidaciones, uso de banco de datos, biblioteca, , servicio de datos, etc.
 - Jairo comenta que el documento de la Universidad de Medellín propone que deben haber tutorías para la diversidad. Entonces surge la pregunta de qué se está haciendo para enfrentar la deserción entre los grupos minoritarios² y el grupo propone incluir una posible pregunta sobre esto.
 - Natalia pregunta por los planes de formación de tutores: ¿los tienen las universidades? ¿En qué consisten? ¿Con cuál intensidad horaria cuentan?
 - Natalia menciona que existen tutorías grupales e individuales y Jairo agrega que sería necesario contemplar una categoría más: la tutoría a distancia. Se propone incluir como una posible pregunta si: ¿Cuenta con tutorías formales/informales, presencial/virtual, Individual/grupal?
4. John Alexander presenta su reporte sobre la lectura: “*La incorporación de los programas de tutoría en los programas de institución superior*” de Alejandra Romo López ANUIS(2000). La preocupación central en el documento es el rezago y el sistema de tutorías. En el estudio realizado uno de los propósitos es identificar las características de las tutorías en las universidades mexicanas, la etapas que contempla la tutoría, y quienes intervienen. En el estudio reportado participan 47 universidades de forma voluntaria.
- Uno de los cuestionamientos que se hace es ¿a quién está dirigida la tutoría?

² Diana Patricia Diaz, H. Universidad de Medellín, 2004, sesión 19 del Diplomado en Didáctica Universitaria

- ¿Cuenta con algún sistema para detectar los estudiantes en alto riesgo de desertar y para hacerles seguimiento? ¿Se consulta a SNIES?, por ejemplo o se cuenta con un sistema propio.
 - ¿Qué medios de difusión de los servicios de apoyo ofrecen las universidades?:
 - a. Reuniones específicas
 - b. Mensajes difundidos por profesores
 - c. Visitas a las aulas
 - d. Programas de orientación
 - e. Mensajes de Web, Internet
 - f. Pósters.
 - Si existe el temor a ser “etiquetado”, entonces la pregunta es ¿qué manejo se hace para fomentar la participación de los estudiantes en los programas de apoyo?
 - ¿Qué tipo de acercamiento / información / preparación hay para llevar a cabo las tutorías?
 - Los problemas identificados en este estudio se relacionan con la falta de asignación de recursos financieros, falta de claridad en la normatividad, insuficientes recursos humanos y materiales y pobre manejo administrativo.
 - ¿En cuáles programas curriculares se emplea con mayor frecuencia la tutoría?
 - ¿Cuál es la dedicación horaria (tiempo) a la tutoría?
 - Natalia menciona algunas de las competencias que debe desarrollar un tutor.
 - ¿Se cuenta con el espacio físico para llevar a cabo las tutorías?
5. Se propone la agenda de trabajo para mañana:
- a. Encuentro a las 8:00 a.m. en la Facultad de Educación
 - b. Lectura del acta.
 - c. Revisión de los primeros ítems (escritos en el cuaderno de apuntes de John)
 - d. Escritura de los ítems para tutoría
 - e. Descripción de mentoría por parte de Ricardo y complementado por la lectura del libro de Clelia
 - f. Ricardo hablará sobre “Talleres de Habilidades Académicas” de la UNAL
 - g. Elaboración de ítems para Mentoría
 - h. Definición de cursos especiales y elaboración de ítems
 - i. Lineamientos para escribir el referente teórico sobre esta dimensión.

Dra. Clelia Pineda Báez
 Investigadora Principal
 Actúa como secretaria ejecutiva

Anexo 2

Encuesta Aplicada en la Universidad de La Sabana



Proyecto de Investigación:

“Persistencia y Graduación: Hacia un Modelo de Retención Estudiantil para las IES en Colombia”

La Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana adelanta la investigación *“Persistencia y Graduación: Hacia un Modelo de Retención Estudiantil para las IES en Colombia”*, cofinanciada por COLCIENCIAS que tiene por objetivo caracterizar los programas de retención de pregrado de las IES colombianas con el ánimo de documentar la forma en que se atienden las dificultades relacionadas con las dimensiones financiera, pedagógica, académica y de integración social del estudiante. Con esta información se propondrán lineamientos para la formulación de políticas de retención estudiantil que favorezcan la permanencia y graduación de la comunidad universitaria estudiantil del país.

Para nosotros es de vital importancia contar con información sobre los programas de su Institución que favorecen la permanencia e integración de los estudiantes con su medio. Lo invitamos a diligenciar, en físico o virtualmente, la encuesta que hemos propuesto. El estudio se basa en datos sobre la cohorte de estudiantes de su institución que inició estudios en el 2003-I que se graduó en el 2007-II o en el tiempo previsto para la culminación de estudios (en el caso de las carreras de 8 semestres). En lo posible, esperamos que ustedes nos puedan brindar datos sobre los estudiantes graduados, los desertores³ y los rezagados de esta cohorte únicamente.

La participación de su Institución es de carácter voluntario. Se garantiza confidencialidad en el manejo de la información y que las respuestas no tendrán incidencia alguna en procesos evaluativos. Cualquier duda o inquietud con respecto al proyecto o los instrumentos, será resuelta por los miembros del equipo de investigación. Una vez se haya elaborado un consolidado con la información que dé cumplimiento a nuestros objetivos, éste será socializado con su Institución oportunamente.

³ Como estudiante “desertor” se alude al individuo que abandonó la institución definitivamente por un período de dos semestres consecutivos. No se incluye en esta categoría los estudiantes que cambiaron de carrera dentro de la misma institución.

Si usted desea ampliar la información sobre este proyecto, podrá dirigir sus inquietudes al siguiente correo: clelia.pineda@unisabana.edu.co o comunicarse con los siguientes números en la Facultad de Educación: 861-5555 ext. 2245-2241.

A. Datos institucionales

Ingrese los datos sobre su Institución en la columna de la derecha.

1. Nombre de la institución	
2. Ciudad	
3. Departamento	
4. Tipo:	Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/>
5. Año de fundación	

B. Datos sobre admisión, registro y matrícula periodo 2003-I al 2007-II

Escriba en la columna de la derecha los datos totales sobre admisión, registro y matrícula de los estudiantes para la cohorte 2003-I-2007-II

6. Número total de aspirantes para el período 2003-I	
7. Número total de estudiantes admitidos en el período 2003-I	
8. Número total de estudiantes matriculados en el periodo 2003-I	
9. Número total de estudiantes que se matricularon en 2003-1 y terminaron en el 2007-II	
10. Porcentaje de deserción para esta cohorte	
11. Porcentaje de retención para esta cohorte	

C. Datos sobre documentos soporte acerca de deserción/retención

La institución cuenta con los siguientes documentos de soporte que sintetizan estudios sobre deserción/retención

12. Informes técnicos	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
13. Investigaciones formales publicadas	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
14. Investigaciones formales no publicadas	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
15. Investigaciones en desarrollo	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

D. Datos sobre sistemas de información acerca de deserción/retención

La institución cuenta con los siguientes mecanismos de información sobre deserción/retención

16. Sistema SPADIES	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
17. Sistema de registro y seguimiento propios	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
18. Datos sobre deserción estudiantil categorizados por	Carreras	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
	Cohortes	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
	Causas deserción	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
19. Documento que estipule las políticas de retención	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
20. Centro que coordine los programas de retención	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
21. Un funcionario encargado de coordinar acciones de retención	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
22. Sistema para seguimiento de los programas de retención	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	

23. Sistema para evaluar la calidad y eficiencia de los programas de retención	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
24. Sistema para el análisis los costos financieros de los programas de retención	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
25. Discriminación del número de estudiantes beneficiados por cada programa	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

E. Datos sobre presupuesto institucional invertido en programas de permanencia/retención

Indique el porcentaje del presupuesto institucional invertido en los programas descritos en la columna izquierda para cada uno de los años 2003 a 2007.

	2003	2004	2005	2006	2007
26. <i>Integración académica</i> (Ej. tutorías, consejerías, asesorías, nivelatorios, remediales, vacacionales, mentorías, etc.)					
27. <i>Reclutamiento, admisión y transición</i> (Ej. Preuniversitarios, inducción, trabajo con padres de familia, visitas a colegios, etc.)					
28. <i>Apoyo financiero</i> (Ej. becas institucionales, figuras laborales, monitoría, etc.)					
29. <i>Servicio estudiantil</i> (Ej. bienestar, salud, deportivo, cultural, artístico, psicológico, vocacional, etc.)					
30. <i>Orientados al mejoramiento del currículo y la instrucción</i> (Ej. flexibilización, internacionalización, movilidad, actualización pedagógica)					

F. Datos sobre medios de divulgación de los programas

Califique de 1-5 siendo ① el menos frecuente y ⑤ el más frecuente, el medio de divulgación que más se emplea su institución para cada tipo de programa de los que aparecen en la columna izquierda

Programas de retención	Reuniones para estudiantes	Mensajes difundidos por los profesores	Visitas a las aulas	Medios impresos (afiches, periódicos, folletos)	Medios virtuales (correo, chat, Web)	Medios (TV, radio, celular)
31. <i>Integración académica</i> (Ej. tutorías, consejerías, asesorías, nivelatorios, remediales, vacacionales, mentorías, etc.)						
32. <i>Reclutamiento, admisión y transición</i> (Ej. Preuniversitarios, inducción, trabajo con padres de familia, visitas a colegios, etc.)						
33. <i>Apoyo financiero</i> (Ej. becas institucionales, figuras laborales, monitorías, etc.)						
34. <i>Servicio estudiantil</i> (Ej. bienestar, salud, deportivo, cultural, artístico, psicológico, vocacional, etc.)						
35. <i>Orientados a mejoramiento del currículo y la instrucción</i> (Ej. flexibilización, internacionalización, movilidad, actualización pedagógica)						

G. Datos sobre programas de acompañamiento al estudiante

En la columna de la izquierda encuentra oraciones relacionadas con los programas de acompañamiento al estudiante. Marque con una (X) todas las opciones que apliquen en su institución.

36. Denominación del programa de acompañamiento en la institución	<input type="checkbox"/> Tutorías <input type="checkbox"/> Monitorías <input type="checkbox"/> Consejerías <input type="checkbox"/> Mentorías <input type="checkbox"/> Asesorías
37. Modalidad de acompañamiento se prioriza	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Grupal
38. Formas en que se lleva a cabo el acompañamiento	<input type="checkbox"/> Sesiones presenciales <input type="checkbox"/> Teléfono <input type="checkbox"/> Virtual <input type="checkbox"/> Ipod/celular
39. Aspectos que se tratan en las sesiones de acompañamiento	<input type="checkbox"/> Académicos <input type="checkbox"/> Económicos <input type="checkbox"/> Familiares <input type="checkbox"/> Sociales <input type="checkbox"/> Personales
40. Encargado del acompañamiento	<input type="checkbox"/> Docentes <input type="checkbox"/> Personal administrativo <input type="checkbox"/> Personal especializado <input type="checkbox"/> Estudiantes
41. Cuenta con capacitación previa para el personal que realiza el acompañamiento	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
42. Se cuenta con espacios específicamente diseñados para los encuentros	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
43. Estudiantes a quienes va dirigido el acompañamiento	<input type="checkbox"/> Estudiantes de 1-4 semestre
	<input type="checkbox"/> Estudiantes de 5-8 semestre
	<input type="checkbox"/> Todos los estudiantes en todos los semestres
44. Razón por la que asisten a las sesiones de acompañamiento	<input type="checkbox"/> Política institucional
	<input type="checkbox"/> Remisión de los docentes
	<input type="checkbox"/> Solicitud del estudiante

Indique el número de estudiantes (de la cohorte 2003-I-2007-II) que participó en cada uno de los siguientes programas de acompañamiento

Programas de Acompañamiento Académico	Número de estudiantes		
	Graduados	Rezagados	Desertores
45. Tutorías, asesorías, mentorías, consejerías			
46. Nivelatorios (talleres, lectoescritura, matemáticas, inglés, hábitos de estudio, informática)			
47. Cursos remediales			
48. Vacacionales			

H. Datos sobre programas de apoyo financiero

Indique el número de estudiantes (de la cohorte 2003-I-2007-II) que recibió becas institucionales, descuentos por acuerdos, otras formas de apoyo, créditos y que trabajo bajo diferentes figuras laborales.

Criterios Asignación Becas Institucionales	Número de estudiantes		
	Graduados	Rezagados	Desertores
49. Estudiantes con vulnerabilidad económica (escasos recursos)			
50. Estudiantes de excelencia académica en la secundaria			
51. Estudiantes con excelente desempeño académico en la universidad			
52. Estudiantes que participaron en actividades culturales y/o deportivas			
53. Estudiantes de grupos minoritarios (incluye etnias, discapacidad, desplazamiento, etc.)			
Descuentos por Acuerdos			
54. Para hijos de empleados de la institución			
55. Con fondo de empleados			
56. Con cajas de compensación			
57. Con convenios con empresas			
58. Con entidades internacionales			
Otras formas de apoyo			
59. Auxilio de alimentación			
60. Auxilio de transporte			
61. Auxilio para libros			
62. Auxilio para vivienda			
63. Auxilio para compra de computadores			
Créditos			
64. ICETEX			
65. Entidades Bancarias			
66. Entidades financieras diferentes a bancos			
Figuras laborales			
67. Mentor			
68. Monitor			
69. Tutorías de pares			
70. Asistente administrativos			
71. Asistente de investigación			

Señale si la institución cuenta con los siguientes servicios de acompañamiento financiero

72. Centro de información	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
73. Stand de entidades financieras	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
74. Sucursales bancarias dentro de la universidad	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

I. Datos sobre programas de reclutamiento, transición y adaptación

75. La institución cuenta con visitas programadas a colegios	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
76. Personal encargado de realizar las visitas	Empleados de la universidad <input type="checkbox"/>	
	Estudiantes de la universidad <input type="checkbox"/>	
77. Existe divulgación sobre programas académicos y perfiles para cada programa	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
78. Existe un Preuniversitario	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
79. Se realizó un curso de inducción/orientación en el 2003-I	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
80. Se realizó un curso de orientación para padres de familia en el 2003-I	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
81. Existen organizaciones de padres de familia en la institución	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
82. Se cuenta con formas de difusión de información para padres de familia	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

J. Datos sobre programas de bienestar e integración social

Indique el número de estudiantes (de la cohorte 2003-I-2007-II) que participó en los siguientes programas de bienestar e integración social

Programas de Bienestar e Integración Social	Número de estudiantes		
	Graduados	Rezagados	Desertores
83. Asesorías vocacionales			
84. Actividades culturales			
85. Actividades deportivas			
86. Actividades recreativas			
87. Actividades pastorales			
88. Actividades de proyección social (trabajo con comunidades, grupos, asociaciones)			
89. Programas de salud			
90. Programa de psicología			
91. Programas de asesoría familiar			
92. Programas de asesoramiento jurídico			
93. Programas de apoyo de vivienda			

K. Datos sobre el currículo y la instrucción

Indique el número de estudiantes (de la cohorte 2003-I-2007-II) que participó en las siguientes formas de movilidad e internacionalización

Movilidad e Internacionalización	Número de estudiantes		
	Graduados	Rezagados	Desertores
94. Cursos realizados en el exterior			
95. Prácticas/pasantías realizadas en el exterior			
96. Asignaturas en idiomas extranjeros			
97. Cursos de idiomas			
98. Programas con doble titulación			
99. Cursos interdisciplinarios			
100. Cursos interinstitucionales			

Señale el total de materias, las materias elegibles y con prerequisites para todas las carreras que ofreció la institución en el periodo 2003-I a 2007-II.

Flexibilidad y Elegibilidad	
101. Número de materias elegibles	
102. Número de materias con prerequisites	
103. número total de materias	

Indique el porcentaje de profesores (sobre el total de docentes de planta, ocasionales, de cátedra) que ha asistido a programas de actualización pedagógica en cada periodo.

Programas de actualización pedagógica	2003	2004	2005	2006	2007
104. Cursos orientados a didáctica					
105. Cursos orientados al empleo de herramientas informáticas					
106. Cursos de idiomas extranjeros					
107. Cursos sobre evaluación					
108. Cursos sobre investigación					
109. Número total de docentes					

Indique el porcentaje de estudiantes que se vinculó con docentes en las formas establecidas en la columna de la izquierda

Vinculación docentes-estudiantes	Número de estudiantes		
	Graduados	Rezagados	Desertores
110. Estudiantes vinculados a proyectos de investigación liderados por profesores (distintos a tesis o requisitos para grado)			
111. Estudiantes vinculados a proyectos de innovación liderados por profesores			
112. Vinculación de estudiantes a comunidades de aprendizaje lideradas por docentes			

113. Estudiantes vinculados a proyectos de investigación liderados por profesores (distintos a tesis o requisitos para grado)			
---	--	--	--

Observaciones/ Comentarios

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 3

Clasificación del estado académico de los estudiantes

<p>Normal Estudiantes regulares activos</p>	<p>Reserva de cupo Estudiantes que solicitan reservar su cupo en la Universidad por un periodo de máximo un año</p>
<p>Nuevo con horario Estudiantes nuevos que ingresan a la Universidad</p>	<p>Prórroga de reserva de cupo Estudiantes que solicitan aumentar la reserva de su cupo más allá de un año</p>
<p>Convenio sin pago Estudiantes que se encuentran en un proceso académico que obedece al convenio con otra institución, pero que no pagan matrícula en la Universidad de La Sabana</p>	<p>Reingreso Estudiantes nuevos que regresan a la Universidad</p>
<p>Convenio pago Estudiantes que se encuentran en un proceso académico que obedece al convenio con otra institución y que pagan matrícula en la Universidad de La Sabana total o parcialmente</p>	<p>Reintegro Estudiantes antiguos que regresan a la Universidad</p>
<p>Transferencia externa Estudiantes que hacen transferencia desde otra IES y homologaron materias</p>	<p>Perdida de derecho de permanencia Estudiantes que perdieron el derecho de permanencia en la Universidad por alguna de las causales estipuladas en el Reglamento de Estudiantes. (Nota: Este estado es transitorio porque siempre ocurre algo con estos estudiantes)</p>
<p>Transferencia interna Estudiantes que pasaron de un programa a otro, al interior de la Universidad de La Sabana</p>	<p>Cancelación de semestre Estudiantes que en el transcurso del semestre solicitan cancelación y les es aprobada</p>
<p>Graduado Estudiante titulado</p>	<p>Fallecido</p>
<p>Finalizó materias Estudiante que terminó y aprobó todas las materias del plan de estudios de su carrera, pero aún no ha obtenido grado</p>	<p>Expulsado Estudiantes que perdieron el derecho de permanencia en la Universidad por causales disciplinarias</p>
<p>Periodo de prueba Estudiantes que perdieron el derecho de permanencia en la Universidad y les fue otorgado el Periodo de Prueba, posterior al trámite regular</p>	<p>Inactivo Estudiantes quienes no presentan actividad académica por menos de dos periodos académicos consecutivos</p>
<p>Semestre de recuperación académica Estudiantes que perdieron el derecho de permanencia en la Universidad y les fue otorgado el Semestre de Recuperación Académica, posterior al trámite regular. (Nota: no son estudiantes regulares pero si están activos en un proceso académico)</p>	<p>Desertor Estudiante que no presenta actividad académica por más de dos periodos académicos consecutivos sea cual sea la causal, y no obedezca a ninguno de los estados académicos anteriores</p>

Anexo 4

Manual de Becas y Ayudas Económicas Pregrado y Postgrado.

Universidad de La Sabana
Jefatura de Becas y Ayudas

BECAS Y AYUDAS ECONÓMICAS DE PREGRADO

Capítulo I

De las Modalidades de Becas y Ayudas Económicas de Pregrado

1. Modalidades de Becas y Ayudas Económicas. Son los diferentes tipos de descuentos de matrícula que otorga la Universidad a sus estudiantes de pregrado. Son las siguientes:

1.1 Becas Excelencia Sabana. Son las becas que se otorgan a los estudiantes con las más altas competencias académicas y personales. Estas becas se dividen entre aquellas que son otorgadas a estudiantes que ingresan a la Universidad y también las que son otorgadas a estudiantes que han cursado más de un periodo académico.

Las Becas Excelencia que son otorgadas a estudiantes que ingresan en la Universidad son las siguientes:



Beca Excelencia de Facultades y/o Unidades Académicas: Son aquellas becas que promueven las Facultades y/o unidades académicas de la Universidad que buscan atraer a estudiantes de excelencia académica y competencia personal de los mejores colegios del país.

Actualmente están vigentes:

A.1 Beca Sabana Ingenios: la Facultad de Ingeniería invita a los mejores colegios del país a participar de unas pruebas de selección de los mejores estudiantes para otorgar tres becas: una del 90% para toda la carrera, una del 70% y otra del 50%, únicamente para el primer periodo académico. El estudiante debe mantener un promedio acumulado mayor o igual a 4.0 para ser beneficiario de esta beca.

A.2 Beca Sabana Iuris: la Facultad de Derecho invita a los mejores colegios del país a participar de unas pruebas de selección de los mejores estudiantes para otorgar una beca del 90%, 80%, 70%, 60%, 50% y cinco becas del 25% para toda la carrera. El estudiante debe mantener un promedio acumulado mayor o igual a 4.0 para ser beneficiario de esta beca.

A.3 Beca Sabana Emprendimiento: la Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas invita a los estudiantes destacados por su espíritu emprendedor y liderazgo, de los mejores colegios del país, a participar en un proceso que permita seleccionar y premiar a los estudiantes que demuestren sus habilidades y perfil de emprendedor. Serán otorgadas unas becas del 90%, 70%, 50% y dos becas del 30% para toda la carrera. El estudiante debe mantener un promedio acumulado mayor o igual a 4.0 para ser beneficiario de esta beca.

Becas Excelencia

Las Becas Excelencia que son otorgadas a estudiantes que han cursado más de un periodo académico en la Universidad son las siguientes:



Beca Estudiante Meritorio: el Estudiante Meritorio quedará exento del pago de la matrícula para el siguiente periodo académico a su proclamación y en los periodos restantes del programa, siempre y cuando mantenga un promedio acumulado, de modo ininterrumpido, igual o superior a 4.0. Así mismo, quedará exento del pago de los derechos de grado al finalizar el programa.

La distinción de Estudiante Meritorio se otorgará una vez el estudiante haya sido varias veces elegido Estudiante Distinguido en su programa, conforme a la siguiente escala y tenga un promedio acumulado igual o superior a 4.0 al momento de la última designación como Distinguido.



Beca Mejores ECAES: se otorga una beca del 100%, 75% y 50% respectivamente para Especialización o Maestría (excepto la Maestría de Inalde) a los estudiantes de la Universidad que ocupen los puestos 1, 2 y 3 del país en los ECAES en su respectivo programa.

1.2 Beca Sabana. Son las becas que se otorgan a los estudiantes de la Universidad con necesidad económica y buen rendimiento académico. Son las siguientes:



Beca Sabana - Icetex: la Universidad de La Sabana otorga desde primer periodo académico un 25% de beca a los estudiantes de estratos 1, 2 y 3 que tengan un crédito con el ICETEX en la modalidad ACCES.

El estudiante debe mantener un promedio acumulado mayor o igual a 3.6 para ser beneficiario de esta beca.

En 2003, la Universidad de La Sabana firmó un convenio con el Programa ACCES (Acceso con Calidad a la Educación Superior) del ICETEX que tiene como objetivo mejorar la respuesta de la educación superior a las necesidades de la sociedad, en términos de capital humano avanzado.

Las condiciones del crédito ICETEX para los alumnos de la Universidad de La Sabana que lo soliciten a partir del año 2003 son las siguientes:

La Universidad otorgará la Beca Sabana ICETEX del 25% siempre y cuando el estudiante cumpla con los requisitos exigidos por la Oficina de Becas y Ayudas y pague puntualmente las cuotas moderadoras en época de estudios. De lo contrario, su porcentaje de beca disminuye y el excedente lo asumirá el estudiante.

Anexo 5

Becas y Ayudas Económicas de Pregrado

b

Beca Sabana – Préstamo o Financiación Especial: La Beca Sabana-Préstamo (Donación o Bienestar) es un crédito a largo plazo otorgado a quienes tienen un buen rendimiento académico y una clara necesidad económica. El crédito es condonable hasta en un 80% de la deuda según el desempeño académico del estudiante. La deuda comienza a pagarse 6 meses después de terminar materias.

El estudiante debe mantener un promedio acumulado mayor o igual a 3.6 para ser beneficiario de esta beca.

La Beca-Préstamo Donación se otorga a los estudiantes que tengan menos de 4 SMMLV en su núcleo familiar y la Beca-Préstamo Bienestar a quienes tengan ingresos mayores o iguales a 4 SMMLV.

La Financiación Especial es un crédito a largo plazo otorgado de manera excepcional a quienes tienen una necesidad económica comprobada y no cumplen con el promedio académico mínimo establecido para ser merecedores de la Beca-Préstamo. La Financiación Especial es un crédito a largo plazo no condonable y la deuda debe comenzar a pagarse 6 meses después de terminar materias.

Parágrafo 1: Para solicitudes por primera vez el estudiante deberá aplicar, en primera instancia, a un crédito con ICETEX modalidad ACCES.

Parágrafo 2: El proceso de Condonación de la Beca-Préstamo se realizará de acuerdo a las políticas de exigibilidad de créditos a largo plazo, que se resume a continuación:

- A** Los créditos a largo plazo se harán exigibles seis (6) meses después de terminar el último semestre del programa académico. Durante este periodo de gracia no se causan intereses, ni se generan abonos a capital.
- B** Las fechas de terminación de materias para el primer y segundo periodo académico son 30 de junio y 30 de noviembre, respectivamente.
- C** La tasa de interés con la que se liquidarán los créditos otorgados durante los periodos académicos y la refinanciación de estos, será la tasa de inflación del año inmediatamente anterior.
- D** El interés cobrado es simple.
- E** El estudiante presentará la solicitud de condonación de la Beca-Préstamo a la Coordinación de Cartera en Financiación Universitaria, quien a su vez entregará todas las solicitudes a la Oficina de Becas y Ayudas para estudiar en el Comité de Becas y Ayudas Económicas cada caso y establecer los porcentajes a condonar. La Coordinación de Cartera entregará la carta de respuesta y la tabla de liquidación de la deuda al estudiante.

- F** Los porcentajes máximos establecidos para la condonación de estos créditos son: hasta el sesenta por ciento (60%) para la Beca-Préstamo Bienestar y hasta el ochenta por ciento (80%) para la Beca-Préstamo Donación.
- G** En el caso en que el estudiante no se acerque a liquidar su deuda en el momento en que ésta se haga exigible (al vencimiento del periodo de gracia); se cobrarán los intereses de mora que haya definido la Universidad sobre el monto de la deuda una vez descontado el monto por derecho a condonación, desde esta fecha hasta el momento en que se haga presente.
- H** El retraso en el pago de más de tres (3) cuotas por parte del estudiante, será cartera que se envíe a cobro pre-jurídico.
- I** En el caso de que el estudiante beneficiado de una Beca-Préstamo o financiación especial se retire de la Universidad por motivos personales o por pérdida del derecho de permanencia, el crédito se hará exigible inmediatamente, es decir, en la fecha en que ocurrió el evento. No se hace, por tanto, beneficiario del periodo de gracia ni de la condonación de la deuda.



Beca Sabana Plan Buen Vecino: beca del 25% por toda la carrera a los estudiantes que son admitidos en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. El estudiante debe vivir en la zona de influencia, su núcleo familiar debe tener unos ingresos inferiores a 4 salarios mínimos legales vigentes, haber obtenido un alto puntaje en la entrevista y prueba de admisión (lectura y escritura), tener puntajes altos en los componentes de lenguaje, filosofía y ciencias sociales de la prueba ICFES. El estudiante debe mantener un promedio acumulado mayor o igual a 3.6 para ser beneficiario de esta beca.



Beca Sabana - Convenios: la Universidad de La Sabana podrá celebrar convenios con comunidades étnicas, empresas e Instituciones de educación básica y media, para el otorgamiento de becas. Estas becas se regirán por los términos de los respectivos convenios. El estudiante debe mantener un promedio acumulado mínimo de 3.6 para ser beneficiario de la beca o del promedio determinado en el convenio.

LOS CONVENIOS VIGENTES SON: El Comité Olímpico Colombiano, Comunidades Indígenas (Yaquivá, Wayuú), ICETEX, Gimnasio Tundama, Colegios Aspaen, Gimnasio de Los Cerros, Gimnasio Pinares, Monteverde, Fundación Belcorp, ICSEF, Colegio Los Pinos (Ecuador), Colegio Intisana (Ecuador), Municipio de Chía, Gobernación de Cundinamarca, Universidad Nacional (Beca Sabana Solidaridad). Para solicitar la beca deberá diligenciar el formulario respectivo, adjuntar los documentos correspondientes, entre ellos la carta de la institución indicando el cumplimiento del requisito que hace acreedor al estudiante a este tipo de beca.

1.5 Ayuda Sabana Empresarial. Son descuentos tramitados directamente por la Asociación de Amigos de la Universidad de La Sabana en atención a acuerdos establecidos con las empresas donantes. El estudiante debe mantener un promedio acumulado mayor o igual a 3.6 para ser beneficiario de esta beca.

2. Compatibilidad entre Becas y Ayudas Económicas de Pregrado: los estudiantes que quieran ser beneficiarios de más de una beca o ayuda, deben tener en cuenta las políticas financieras de la compatibilidad que existe entre las becas y ayudas económicas recogidas en PLBYA-001 de febrero de 2004.

Se resumen a continuación:
