

VI ENCUENTRO INTERNACIONAL UNIVERSITARIO



INSERCIÓN Y PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA **EDUCACIÓN SUPERIOR**

Ponencias y conversatorios

Carlos Díaz Villavicencio
Leandro García-Calderón Palomino
Editores



DIRECCIÓN DE
**ASUNTOS
ACADÉMICOS**



PUCP

INSERCIÓN Y PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ponencias y conversatorios

VI ENCUENTRO INTERNACIONAL UNIVERSITARIO

INSERCIÓN Y PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA **EDUCACIÓN SUPERIOR**

Ponencias y conversatorios

Carlos Díaz Villavicencio
Leandro García-Calderón Palomino
Editores



DIRECCIÓN DE
**ASUNTOS
ACADÉMICOS**



PUCP

Inserción y permanencia estudiantil en la educación superior

Editores: Carlos Díaz Villavicencio y Leandro García-Calderón Palomino

Revisión general: María Teresa Moreno Alcázar

© Pontificia Universidad Católica del Perú

Dirección de Asuntos Académicos, 2020

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (51 1) 626-2000

www.pucp.edu.pe

Diseño de carátula:

Judit Zanelli Drago

Diagramación interiores:

Mariana León Chávez

Corrección de estilo y cuidado de la edición:

Daniel Enrique Amayo Magallanes

Primera edición digital: agosto de 2020

ISBN: 978-612-48086-1-6

Ruta de acceso:

<https://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/documento/vi-encuentro-internacional-universitario-insercion-permanencia-estudiantil-la-educacion-superior/>

ISBN: 978-612-48086-1-6



Índice

Presentación	9
Introducción	11
PONENCIAS	13
El primer año universitario: una intervención institucional estratégica para la retención y el éxito estudiantil / <i>Marisol Silva Laya</i>	15
Currículo y persistencia estudiantil / <i>Lorena López Fernández</i>	41
Modelo integral de acompañamiento centrado en el estudiante para el fomento de la persistencia, aprendizaje y éxito académico – Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil / <i>Gina Jiménez Castilla</i>	55
Buscamos tu plenitud y potenciamos tu liderazgo: la experiencia del Programa LiFE en el Tecnológico de Monterrey / <i>Luis Raúl Domínguez Blanco, Adriana Gámez Garza, Yedida Betzabé López</i>	85
CONVERSATORIOS	113
Primer conversatorio:	
Importancia del primer año para la vida universitaria	115
Segundo conversatorio:	
Sistemas institucionales de apoyo al estudiante: lecciones aprendidas	137
Sobre los ponentes	159

Presentación

Los Encuentros Internacionales Universitarios (EIU), organizados por la Dirección de Asuntos Académicos de la PUCP, se han convertido en espacios de análisis y reflexión a cargo de reconocidos especialistas en temas que atañen a la calidad de la educación universitaria. La sexta edición de estos encuentros fue motivada por la necesidad de abordar un problema común que afecta a las instituciones de educación superior: la deserción estudiantil. Muchos estudiantes fracasan en su paso por las aulas universitarias y se retiran de ellas sin culminar su carrera, lo que ocurre generalmente en los primeros años de su formación.

Las autoridades y los profesores de las universidades se han esforzado por evitar este abandono de las aulas universitarias, que afectan no solo a los estudiantes, sino también a sus familias y, por ende, a la sociedad. Por esa razón, este fenómeno generó un importante conjunto de investigaciones que establecen la necesidad de tomar en cuenta, en la acción institucional, los factores clave que determinan el éxito estudiantil. Aquí tiene especial relevancia el sentido de pertenencia a una universidad que no solo le brinda al estudiante conocimientos, sino también un espacio para desarrollarse como ser humano y establecer relaciones que duren toda la vida.

El VI Encuentro Internacional Universitario: Inserción y Permanencia en la Educación Superior convocó a cuatro especialistas internacionales en los temas relacionados con el contenido central del evento: Marisol Silva, de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México; Lorena López, de la Universidad de Santiago de Chile; Gina Jiménez, de la Universidad del Norte (Colombia); y Luis Raúl Domínguez, del TEC de Monterrey. Ellos presentaron sus investigaciones y las experiencias de sus respectivas instituciones para mejorar los índices de retención de sus estudiantes. A todos ellos nuestro más sincero agradecimiento por compartir su conocimiento con la comunidad PUCP y con el público que asistió al encuentro.

Además, tengo que dar las gracias a los profesores que nos acompañaron y participaron en los conversatorios. En el primero de éstos, “Importancia del primer año para la vida universitaria”, estuvieron Ángel Velarde, del Departamento de Ingeniería, y Katia

Castellares, del Departamento de Psicología. En el segundo, "Sistemas institucionales de apoyo al estudiante: lecciones aprendidas", compartieron sus valiosas experiencias las profesoras Augusta Valle, del Departamento de Educación, y Augusta Osorio, del Departamento de Ciencias.

Asimismo, mi agradecimiento a quienes condujeron los talleres que cerraron las actividades del evento: María del Carmen Estefanía, Luisa Dumett, Pamela Kobylinski, Allison Betancourt, Mariana León, Flor Mikkelsen, María Teresa Moreno, Lennia Matos y Flavio Figallo. Igualmente, quisiera reconocer el excelente trabajo de los integrantes de la Dirección de Asuntos Académicos y la Oficina de Eventos y Viajes de la PUCP por la planificación, organización y desarrollo de este evento.

Por último, quiero expresar mi deseo de que las experiencias de nuestros invitados internacionales y nuestros profesores lleven a la consolidación de instituciones que, además de lo académico, formen personas felices e íntegras como resultado de pertenecer a un grupo humano cohesionado por el interés común de contribuir como profesionales al desarrollo de la sociedad.

CLAUDIA ZAPATA DEL RÍO

Directora de la Dirección de Asuntos Académicos de la PUCP

Introducción

El VI Encuentro Internacional Universitario: Inserción y permanencia estudiantil en la educación superior fue organizado por la Dirección de Asuntos Académicos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y se llevó a cabo el 15 y 16 de octubre de 2019.

El primer día se presentaron cuatro ponencias a cargo de invitados internacionales, que incluyeron espacios de interacción con el público asistente. Estas apuntaron a construir un marco de referencia acerca del tratamiento académico y práctico de la persistencia y éxito estudiantil, con especial énfasis en el contexto latinoamericano. Sobre esa base, el segundo día, en una atmósfera más coloquial y cercana al público, se realizaron dos conversatorios con la participación de los ponentes invitados y de profesores de la PUCP. Su finalidad fue incorporar en el análisis consideraciones más propias de la realidad peruana y bosquejar una agenda de trabajo para mejorar la inserción y permanencia estudiantil. Como actividad final del evento, se desarrollaron siete talleres a cargo de profesionales de distintas unidades de la PUCP acerca de tópicos y herramientas relevantes para este empeño.

El presente libro contiene la versión final de las cuatro ponencias presentadas en el evento y la transcripción de los dos conversatorios. En la primera ponencia, Marisol Silva Laya, de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, resalta la importancia del primer año de la vida universitaria para la retención y el éxito estudiantil a la luz de la evidencia internacional y el contexto latinoamericano. En ese sentido, presenta un marco conceptual que permite examinar las principales dificultades del primer año, los componentes de una intervención integral, la perspectiva pedagógica requerida, así como las buenas prácticas existentes. Según la ponente, la transición e integración adecuada al ambiente universitario dependen de diversos factores que requieren de una respuesta institucional integral que promueva el compromiso y empoderamiento de los nuevos estudiantes, en especial de los que tienen desventajas socioeconómicas y culturales.

Lorena López Fernández, de la Universidad de Santiago de Chile examina en la segunda ponencia la relación entre el currículo y la persistencia estudiantil en un contexto de masificación de la educación superior que trae consigo la presencia de estudiantes “no tradicionales” en las aulas. Así, la implementación de modelos de persistencia estudiantil implica el tránsito de un enfoque del rendimiento académico enfocado en el déficit de los estudiantes a otro caracterizado por una visión relacional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación refleja en el fondo un desplazamiento de concepciones curriculares asociadas al paradigma técnico a otras asociadas a los paradigmas práctico y crítico que es necesario revisar a profundidad.

Gina Jiménez Castilla, de la Universidad del Norte (Colombia), presenta en la tercera ponencia la experiencia del Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil (CREE), que brinda apoyo y acompañamiento académico a los estudiantes. En su aproximación destaca el carácter centralizado de la misma, la presencia de acompañamiento por pares, así como la oportunidad de la intervención que se da incluso durante el mismo semestre académico. En adición, el CREE lidera el Comité Institucional de Permanencia, que articula las acciones de las distintas unidades en torno al modelo institucional de acompañamiento desde el ingreso hasta la graduación oportuna de los estudiantes. Por ello “la permanencia estudiantil es una tarea de todos”.

En la cuarta ponencia, Luis Raúl Domínguez Blanco, del TEC de Monterrey, con el apoyo de Adriana Gámez Garza y Yedida Betzabé López, presenta el modelo de “liderazgo y formación estudiantil” (LiFE). Este modelo busca que el paso por la universidad se convierta en una vivencia memorable para los estudiantes, donde desarrollen competencias transversales que les permitan su autorrealización y potencie su liderazgo. Se organiza en cinco ejes: desarrollo del talento estudiantil, involucramiento en la gestión y vida institucional, comunidad incluyente, acompañamiento para una vida plena y salud integral. El modelo LiFE se articula nítidamente con el modelo educativo Tec21, uno de cuyos pilares es la vivencia universitaria memorable y que se inserta en los programas académicos a través de la “Semana TEC”.

En cuanto a los conversatorios, el primero se refirió a la importancia del primer año en la vida universitaria e incorpora en la discusión los matices institucionales propios de la realidad peruana y de la PUCP en particular. Participaron en este conversatorio Marisol Silva, Lorena Fernández, Katia Castellares (Departamento Académico de Psicología) y Angelo Velarde (Departamento Académico de Ingeniería), con la moderación de Flavio Figallo (Dirección de Asuntos Académicos).

Por su parte, el segundo conversatorio tuvo como tema central las lecciones aprendidas acerca de la implementación de sistemas institucionales de apoyo al estudiante. Contó con la participación de Gina Jiménez, Luis Raúl Domínguez, Augusta Valle (Departamento Académico de Educación) y Augusta Osorio (Departamento Académico de Ciencias), con Claudia Solís (Dirección de Asuntos Académicos) como moderadora.

Las distintas voces que se recogen en este libro apuestan por una mirada explícita, articulada e integral para mejorar la inserción y permanencia estudiantil en la educación superior, ubicando al estudiante y su realización personal y académica en el centro de la acción institucional. Por esta razón, invitamos a su lectura y difusión.

LOS EDITORES

Ponencias

El primer año universitario: una intervención institucional estratégica para la retención y el éxito estudiantil¹

■ Marisol Silva Laya

INTRODUCCIÓN²

Mi interés por estudiar el primer año de la trayectoria universitaria se basa en la constatación de la importancia que esta etapa tiene para concretar las aspiraciones de futuro y para definir las carreras profesionales entre jóvenes que optan por estudiar educación superior. A pesar de que existen evidencias de que la educación ha perdido fuerza como motor de movilidad social, es innegable que todavía juega un papel estratégico para posibilitar mejores niveles de bienestar en la población. La educación superior entraña beneficios incuestionables para el progreso económico y social de las personas y las naciones. Por esta razón, a escala mundial, se registran importantes esfuerzos por ampliar las oportunidades en este nivel educativo. Los esfuerzos, sin embargo, no están exentos de obstáculos. Algunos de gran envergadura son los tropiezos y fracasos que experimentan los jóvenes y que vulneran sus posibilidades de alcanzar un título profesional. Los problemas en el inicio de la vida universitaria resultan decisivos y su atención es trascendental para asegurar el éxito del estudiantado y, por tanto, de los sistemas educativos.

Desde finales del siglo XX, la educación superior experimentó una importante expansión. En 2013, 198 millones de estudiantes cursaban estudios superiores en todo el mundo –casi 100 millones más que al inicio del siglo– y se estima que para 2025 habrá más de 260 millones, lo que representa un incremento de 44% en tan solo 12 años (ANUIES, 2018). Hoy la masificación –cobertura entre el 30 y el 50%– y la universalización –más del 50%, según Trow (2000)– son realidades en una gran cantidad de

¹ Este texto recupera, de manera importante, las ideas principales de los resultados de dos trabajos de la autora: *La importancia del primer año universitario. De la teoría a la práctica* (México DF, Universidad Iberoamericana, 2015) y *La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior* (2019, en prensa).

² Agradezco el eficaz apoyo de Elda García Alarcón para la integración del artículo.

países³. En la región latinoamericana, llama la atención el caso de Brasil, donde la matrícula pasó de 2,7 millones de estudiantes en el año 2000 a 9 millones en 2016 (Balbachevsky, Sampaio & Yahn de Andrade, 2019), con lo que la cobertura alcanzó un 35% en 2017 (INEP, 2018).

El caso de Argentina es interesante para nuestro tema. Con el retorno a la democracia, en 1983, establecieron un sistema de ingreso irrestricto para favorecer un amplio ejercicio del derecho a la educación (García de Fanelli, 2014). Esto hizo posible alcanzar una tasa de cobertura de más del 70% (CINDA, 2016). Sin embargo, se toparon con altas tasas de abandono (40%) en el primer año debido, en gran parte, a las limitaciones que experimenta el estudiantado para responder a las exigencias académicas de la vida universitaria.

México, por su parte, en lo que va del siglo, pasó de tener poco más de 2 millones a casi 4 millones de estudiantes, con lo que alcanzó una cobertura ligeramente por debajo del 40%, que aún resulta insatisfactoria (Silva, 2019). La masificación se contrapone con altas tasas de deserción (o abandono) en el primer año, que oscilan entre el 20 y 30% (Chaín & Ramírez, 1997; De Garay, 2001; De Garay & Serrano, 2007) y puede llegar a 60% (González, 2001). Algunos estudios demuestran que en el primer año de la carrera existe un serio problema de rezago, debido frecuentemente a la reprobación (Casillas, Chaín & Jácome, 2007; Miller, 2009). En general, se identifican en este periodo dificultades de adaptación tanto social como académica que pueden vulnerar la trayectoria escolar (Mariscal, 2013; Ramírez, 2013; Silva & Rodríguez, 2012).

Así, en diferentes contextos latinoamericanos y en el marco de las dificultades aparejadas a la masificación educativa, se comienza a reconocer la trascendencia del primer año de la educación superior. Este tema, emergente en nuestra región, tiene un desarrollo considerable en otras latitudes pioneras en la democratización de la educación superior. Un ejemplo destacado de producción académica y formulación de intervenciones institucionales se halla en Estados Unidos, cuya investigación y práctica, durante más de cuatro décadas, arroja una abrumadora evidencia sobre la influencia de las experiencias del primer año en el éxito estudiantil (Upcraft, Gardner & Barefoot, 2005). La atención a este tramo de la trayectoria académica constituye una alta prioridad en las políticas y en las decisiones dirigidas a mejorar la educación superior en ese país. Iniciativas similares se registran en Gran Bretaña y Australia (Johnston, 2013; Whittaker, 2008).

³ África subsahariana presenta una realidad muy distinta con una tasa de cobertura promedio de 8%.

Las evidencias recogidas en la literatura y en mi propia investigación me permiten sostener que el primer año es estratégico para la equidad y la calidad de la educación superior. Los esfuerzos por ampliar la cobertura e incluir una mayor cantidad y diversidad de jóvenes pueden rendir más frutos si se evitan los fracasos del primer año. Al mismo tiempo, atender este tramo con prácticas educativas significativas que estimulen el aprovechamiento estudiantil permitirá elevar la calidad y la obtención de mejores logros académicos. En los apartados siguientes, profundizaremos en los sustentos de estas ideas.

MARCO CONCEPTUAL SOBRE EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO

La investigación sobre el primer año universitario, impulsada desde 1970 en Estados Unidos, en sus inicios se enfocó en explicar el abandono escolar y se desplazó poco a poco desde la búsqueda de explicaciones a este fenómeno, para centrarse en comprender los factores y procesos que favorecen la persistencia como una vía para generar conocimiento que alimentara el diseño de estrategias efectivas de retención. El estudio del fenómeno evolucionó desde un enfoque psicológico, que identificaba sus causas en atributos de los estudiantes y los culpabilizaba, hacia visiones más complejas que revelaban la interacción de diferentes actores e instituciones e incorporaban componentes sociológicos, organizacionales y pedagógicos. Sus hallazgos permiten ponderar los factores que influyen en la persistencia:

- a) Factores previos del ingreso: estos factores (antecedentes socioeconómicos y familiares, destrezas y habilidades y escolaridad previa) intervienen en las metas y compromisos iniciales, así como en el ingreso a la universidad (Crissman & Upcraft, 2005; Tinto, 1987). La literatura especializada demuestra suficientemente, por ejemplo, las barreras que enfrentan estudiantes de sectores sociales desfavorecidos para entrar a la universidad; pero también revela que muchos de ellos logran remontarlas y salir adelante en su empeño por lograr un título universitario. De esta manera, puede afirmarse que el mayor peso en la decisión de abandonar o proseguir recae sobre lo que ocurre una vez que el estudiante está adentro (Bartolucci, 1994; Tinto, 1987). Las motivaciones iniciales pueden ser reforzadas o debilitadas hasta decidir proseguir o abandonar. En ello las experiencias del primer año juegan un papel central.
- b) Factores durante la estancia en la universidad: una vez que los estudiantes ingresan, el proceso definitorio de permanencia pasa por su integración a las esferas académica y social de la vida universitaria. El primer año debe ofrecer los espacios propicios para que los estudiantes encuentren sentido a los estudios universitarios y también construyan espacios de socialización para adentrarse en la vida universitaria (Astin, 1984; Pascarella & Terenzini, 1991;

Tinto, 1987, 2006). Esto contempla períodos de transición que son claves. Todo ello conlleva al involucramiento o al compromiso con los estudios universitarios (Tinto, 2006), que es clave para la persistencia.

Tinto sostiene que la participación o involucramiento, o lo que después se denominó compromiso (*engagement*, en inglés), “importa y tiene más importancia durante el crítico primer año de la universidad” (2006, p. 4). El “compromiso” alude al tiempo y a la energía que los alumnos dedican a la vida académica y no es una cualidad personal aislada, sino que se relaciona con las oportunidades que la institución brinda al joven para integrarse a la vida académica y social de la universidad.

Además del compromiso, Johnston, al analizar la experiencia australiana, identifica otro concepto clave durante el primer año: el “empoderamiento”: “Estar empoderado está relacionado con el poder sobre el aprendizaje que los estudiantes pueden alcanzar a través del desarrollo de habilidades para el estudio” (2013, p. 52). El autor hace referencia a cómo el estudiante desarrolla la capacidad de aprovechar las oportunidades que brinda la universidad, de acuerdo con sus cualidades, intereses y estilos, y de responder a las demandas. El empoderamiento alude al modo particular en que los estudiantes se apropian de los códigos y procedimientos de la cultura institucional universitaria. Como es lógico, está íntimamente relacionado con el compromiso.

En suma, la persistencia estudiantil es el resultado de diversos factores y procesos interrelacionados (psicológicos, culturales, económicos, sociales, institucionales y pedagógicos) que no pueden ser tratados de manera aislada. En el primer año, tienen lugar experiencias trascendentales donde convergen estos procesos. Comprender las problemáticas de este tramo académico resulta clave para diseñar intervenciones integrales que favorezcan el compromiso y empoderamiento de los estudiantes de nuevo ingreso.

PRINCIPALES DIFICULTADES DEL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO

El primer año es un período crucial para la persistencia del estudiantado en la universidad. De Garay pone de relieve la enorme importancia y complejidad que entraña este periodo académico al afirmar que “en el primer año de la licenciatura, la ruptura pedagógica, cultural y generacional con respecto al bachillerato es brutal. Los jóvenes entran en un universo desconocido, una nueva institución que rompe en muchos sentidos con el mundo familiar y escolar previos” (2001, p. 88). Cambian las formas del trabajo escolar y la relación con los profesores y con los nuevos compañeros.

La transición del bachillerato a la educación superior constituye un momento clave que conlleva una serie de cambios y exigencias que ponen a prueba la capacidad y posibilidades de los jóvenes. Por esta razón, Hobfoll advierte que la transición a la universidad “llega a ser estresante cuando la persona percibe que requiere invertir más recursos personales de los que percibe como disponibles” (citado en Figuera, Dorio & Forner, 2003, p. 351). El autor observa que, además del cambio en los ambientes educativos propios del bachillerato y la universidad, hay otros factores que hacen compleja la transición, tales como la desinformación sobre el nuevo nivel educativo, la desmotivación de los estudiantes que no ingresan a la carrera deseada y los estereotipos sobre la vida universitaria. La combinación de estos factores conforma un riesgo para su permanencia e integración.

Si la transición e integración a la universidad constituyen un problema para los jóvenes en general, las dificultades se acentúan entre aquellos que provienen de sectores sociales desfavorecidos. Ellos acumulan una serie de desventajas socioeconómicas y culturales que obstaculizan su toma de control de la vida universitaria. Este fue uno de los temas centrales en el trabajo de Tinto (2004) quien, al estudiar el fenómeno de democratización de la educación superior en Estados Unidos, advierte que, aunque el acceso se ensanchó, existen diferencias considerables en la finalización de la universidad. Afirmo que, para muchos estudiantes, especialmente los procedentes de entornos desfavorecidos económicamente, la puerta abierta a la educación superior estadounidense se convirtió en una giratoria. Esto debido a que las limitaciones financieras o la escasa preparación académica previa reducen las posibilidades, no solo respecto a la elección de universidad, sino también a cómo acudir a la misma y cómo aprovecharla.

Una tendencia similar fue reportada por el estudio de Silva y Rodríguez (2012) quienes, al proponerse visibilizar la problemática del primer año en universidades mexicanas, dieron cuenta del entramado de dificultades que enfrentan los estudiantes al inicio de su vida universitaria, las cuales frecuentemente son reforzadas por un entorno institucional que no siempre ofrece apoyos efectivos para superarlas.

Una síntesis de estos y otros trabajos permite identificar, como las principales dificultades del inicio de la vida universitaria, las siguientes:

- a) Motivaciones: muchos estudiantes comienzan la universidad solo con una vaga idea de por qué lo han hecho y tal incertidumbre puede menoscabar su voluntad. Aquí también interviene la deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la licenciatura, que provoca que el estudiantado se inscriba en las carreras profesionales sin sustentar su decisión en información sólida sobre las mismas.

- b) Limitaciones económicas: particularmente, los jóvenes de bajos ingresos enfrentan barreras para acceder y permanecer en la universidad debido a los costos directos e indirectos involucrados.
- c) Transición difícil y desconcierto ante las exigencias académicas universitarias.
- d) Desinformación sobre las dinámicas y procesos propios de la vida universitaria, como trámites ante servicios escolares y solicitudes de beca. Tinto (2004) califica esta situación como “no encajar” y hace referencia a la falta de congruencia entre el individuo y la institución. Esto es producto de una inadecuada atención institucional: un ambiente hostil y la falta de preocupación por las necesidades y el crecimiento del estudiante.
- e) Dificultades académicas: la literatura sobre desigualdades en educación revela con abundancia los aprietos académicos que viven jóvenes que provienen de sectores sociales desfavorecidos debido a la disonancia entre sus antecedentes socioeducativos y habilidades académicas y las exigencias del medio universitario (Ezcurra, 2007; Hornsby & Osman, 2014; Silva & Rodríguez, 2012 y 2013; Tinto, 2006; Woollacott, Booth y Cameron, 2014; Yuni, Meléndez y Griselda, 2014).

Sin embargo, en la región latinoamericana, que se caracteriza por bajos niveles de calidad educativa en los niveles obligatorios, las dificultades académicas se extienden a amplios segmentos del estudiantado, no solo entre los más pobres. Esto puede confirmarse, por ejemplo, en los resultados insatisfactorios alcanzados en pruebas como PISA, que dan cuenta del insuficiente dominio de competencias básicas asociadas con la lectura, las matemáticas y las ciencias.

Además, es preciso tener presente, como sostiene Terigi, que en muchas escuelas se brindan versiones degradadas del currículo y aprendizajes de baja relevancia (como la simple repetición de algoritmos matemáticos sin una comprensión profunda) que comprometen sus posibilidades de adquirir dominio sobre los saberes, “de apropiarse del conocimiento construido y de afirmarse a sí mismos como aprendices de una cultura” (2009, p. 24).

En el caso de México, se reconoce una crisis en los aprendizajes de los jóvenes que egresan del bachillerato. Un estudio de sus habilidades lingüísticas concluyó que no poseen la competencia comunicativa indispensable. Se les exige un manejo de estrategias argumentativas, descriptivas y creativas propias de la comprensión y la producción de textos, acorde con discursos académicos en los que se encuentran estructuras textuales modificadas por las áreas disciplinares; sin embargo, no se les dota, en los ciclos precedentes, de los conocimientos lingüísticos que los ayuden a lidiar con estas exigencias. Se pretende que manejen aspectos discursivos de la textualidad (como la intención del

autor y la perspectiva asumida en un texto perteneciente a cualquier saber disciplinar específico), pero sin pasar por el análisis y la reflexión del sistema mismo, lo cual les posibilitaría la apropiación del código y, por tanto, el uso de las palabras como sentido pleno e intencionado (González, 2014).

Es un desafío para las instituciones de educación superior comprender y atender estas dificultades, superando la tendencia a culpabilizar al estudiantado. No hay que perder de vista que, como respuesta a las demandas de la enseñanza escolar, los estudiantes construyen estrategias de aprendizaje basadas en la memorización de hechos y la simple reproducción del conocimiento propia de un aprendizaje superficial (Biggs, 1999; Exeter & otros, 2010; Prosser & Trigwell, 2014).

- f) Prácticas educativas ajenas a los perfiles y a las necesidades del estudiantado. Se verifican insuficiencias en los estilos de enseñanza que complican el aprendizaje. Prevalcen los estilos centrados en el profesor, cuyo objetivo primordial es la transmisión de conocimiento. Esto se complica con una falta de manejo didáctico de las asignaturas, una escasa interacción con estudiantes y la falta de retroalimentación sobre sus trabajos y un currículo universitario sobrecargado de contenidos que puede acarrear ritmos de enseñanza inadecuados (Ezcurra, 2007; Silva & Jiménez, 2015).

Con frecuencia, se registra un bajo nivel de interacción de los estudiantes con sus profesores y la relación se circunscribe a las tareas habituales del salón. Se infiere, por tanto, un bajo nivel de compromiso de los profesores con sus estudiantes.

- g) Compromiso: no todos los estudiantes tienen el grado de compromiso necesario. Algunos, por decisiones personales; otros, por circunstancias contextuales –como tener que trabajar u otras responsabilidades familiares–, que les impiden un vínculo más profundo con la experiencia universitaria.

En el inicio de la vida universitaria, el acompañamiento que reciben los estudiantes resultará de gran ayuda para esclarecer sus proyectos personales y configurar oportunidades para lograrlos.

LA ATENCIÓN INTEGRAL DEL PRIMER AÑO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Como hemos visto, las dificultades de esta etapa son múltiples y están estrechamente ligadas entre sí. La atención al estudiantado requiere un entramado de acciones institucionales dirigidas a favorecer su compromiso, su empoderamiento y, así, la consecución

exitosa de sus objetivos personales y profesionales. Asumir esta tarea debe comenzar con el reconocimiento institucional de la importancia de este periodo para instrumentar dispositivos de apoyo a la integración académica y social, así como estrategias que transformen la experiencia en el aula y estimulen un mayor compromiso del joven con sus estudios.

Se requiere diseñar programas institucionales que atiendan el primer año de manera integral y no como iniciativas aisladas. Estos deben tomar en cuenta las características y dificultades particulares de este tramo, para proporcionar a los nuevos estudiantes un enfoque coherente y completo de la institución, de sus procesos y dinámicas, donde el estudiante sea el centro.

Los componentes primordiales de un programa integral fueron recogidos de manera espléndida por Whittaker (2008) a partir de la elaboración de un estado del arte y de la práctica sobre la transición a la educación superior y las experiencias del primer año. Considero que tener en cuenta este conocimiento generado resulta de gran utilidad para repensar nuestros desafíos y construir programas relevantes para nuestros contextos socioeducativos. Sobre la base de sus aportes, reconstruimos a continuación los principales componentes que un programa integral debiera contemplar⁴:

- a) Una estrategia institucional coordinada, que implica un compromiso institucional evidenciado a través de políticas claras y recursos apropiados, la práctica basada en evidencia, una mayor inversión en primer año, el reconocimiento de la pedagogía de la enseñanza de primer año, el desarrollo de comunidades de práctica y la participación del personal dedicado a esta actividad.
- b) Una fase de apoyo preentrada, que es vital para favorecer la elección informada y la preparación para la educación superior entre los egresados del bachillerato, a través del apoyo universitario mediante sitios web, visitas al campus, programas de tutoría entre pares y enfoques de colaboración con las escuelas, los colegios y la comunidad.
- c) Un proceso longitudinal de inducción, que se inicia desde el proceso de admisión para la entrada hasta el final del primer año y se ocupa tanto de la integración social como de la académica. Este debe contemplar:
 - Estrategias explícitas de transición social, tales como el desarrollo de redes de apoyo entre iguales con actividades dentro y fuera del currículo.

⁴ Traducción libre.

- Apoyo a la transición dirigido a todos los estudiantes, no solo los que están “en riesgo”, que debe medirse, además de en términos de retención, de si los estudiantes desarrollan las habilidades y la disposición para alcanzar su pleno potencial.
- d) El suministro oportuno de información y orientación, evitando la sobrecarga con cursos y espacios adicionales al plan de estudios. Conviene usar la jornada escolar para guiar el suministro de información y orientación. También es preciso anticipar que las necesidades de los estudiantes cambian a medida que progresan en el primer año.
- e) La colaboración entre los servicios centrales de apoyo y personal docente, así como de la biblioteca y personal de informática, así como del personal de apoyo y estudiantes, para proporcionar una inducción completa de la educación superior.
- f) Programas de apoyo a los estudiantes en una variedad de formatos, que debe ser visto como parte de la actividad normal y no como una respuesta a la crisis; además, al mismo tiempo, debe contar con dispositivos especializados para apoyar en períodos críticos y tutoría con personal proactivo.
- g) Una actividad docente ordinaria que se hace cargo de los aspectos multidimensionales de la transición (académico, social y personal), que incluye: el involucramiento en el diseño de un plan de estudios estimulante e interconectado entre las distintas materias del primer año; la retroalimentación y evaluación formativa del estudiantado; el compromiso temprano del estudiantado con el personal académico y actividades de colaboración diversas. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben hacer hincapié en el desarrollo de habilidades y la investigación autodirigida, como un insumo fundamental para el resto de la carrera universitaria. La práctica educativa del primer año debe contemplar el desarrollo progresivo de habilidades entre los estudiantes a través de la planeación del desarrollo personal. Esto requiere apoyarlos en la adquisición y el fortalecimiento de estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio y competencias para manejo de la información.
- h) Centrarse en la mejora en lugar de un modelo de déficit, con soportes para el aprendizaje que valoran y se basan en el aprendizaje y las habilidades que van alcanzando los estudiantes, además de proyectar su desarrollo a lo largo de los ciclos escolares.

- i) Contar con programas de investigación institucional acerca del primer año universitario. Ello implica profundizar en el conocimiento de los diversos perfiles del estudiantado, sus necesidades y potencialidad. De particular importancia es la comprensión de los problemas de transición asociados a los diferentes grupos de alumnos y modos de aprendizaje, así como evitar generalizaciones basadas en un perfil estándar de estudiante.
- j) Programas de becas, que combinan los apoyos económicos con los académicos para incentivar el compromiso y empoderamiento estudiantil.

En todos estos componentes, subyace la importancia que reviste conocer al estudiantado: sus perfiles, necesidades, intereses, dificultades y proyectos de vida. Hoy sabemos que el estudiantado es muy heterogéneo y experimenta la vida universitaria de múltiples maneras. Muchas instituciones aplican encuestas de entrada que a lo sumo son aprovechadas para alimentar las estadísticas institucionales. La información levantada constituye un insumo clave para profundizar en el conocimiento de los perfiles y las trayectorias. Habría que complementarla con estrategias de seguimiento y monitoreo a lo largo del primer año y hasta el egreso. El uso de métodos mixtos en esta investigación es altamente recomendable para contar con las tendencias generales, además de los sentidos y significados de las distintas experiencias del estudiantado.

Las IES enfrentan serias limitaciones para atender a juventudes diversas que arriban a sus aulas universitarias. Seguimos instalados en la idea de un “estudiante estándar” (soltero, en edad típica de cursar el nivel, sin cargas familiares ni económicas, con las competencias necesarias y solvencia académica). Se requiere comprender y reconocer una visión diversificada de los jóvenes que habitan nuestras casas de estudio, de sus diferentes condiciones sociales, económicas y culturales para avanzar en la generación, reformulación o consolidación de programas que les brinden una atención más pertinente.

Para facilitar la transición, son recomendables las estrategias de inducción sobre el funcionamiento institucional, los servicios escolares, los reglamentos y, en general, la operación de todos los programas de apoyo estudiantil. Como se señaló, la transición no se agota en una semana de inducción, una bienvenida o consejos introductorios generales. Se requiere contar con áreas de atención y equipos especializados que ofrezcan apoyo en este periodo de ajuste. La variedad y complementariedad de los apoyos los hace más efectivos. La interacción del sistema académico, social y cultural, las actividades deportivas y recreativas, así como las asociaciones estudiantiles, ayudan a los jóvenes a canalizar sus intereses y a reforzar el sentido de pertenencia a la institución.

En suma, es preciso que las universidades se preocupen por sus estudiantes (desde antes de su entrada hasta que egresan) y diseñen las estrategias para generar un ambiente que estimule su vida universitaria y refuerce sus motivos y aspiraciones por sacar adelante una carrera profesional. Esto es particularmente crucial en el primer año, pues es el momento en que muchos jóvenes se afianzan en su decisión de lograr una carrera universitaria o deciden abandonarla.

PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DEL PRIMER AÑO

Como observamos en el segundo apartado, las dificultades académicas tienen un gran peso en la concreción del proyecto de los estudiantes. Por ello, derribar estas barreras es una tarea impostergable. Existen suficientes evidencias para afirmar que un buen predictor de la persistencia de los estudiantes es el hecho de que aprendan (Ezcurra, 2007; Silva & Jiménez, 2015; Tinto, 2006). En la medida que los estudiantes concretan sus proyectos educativos, su compromiso con los estudios universitarios se refuerza. Esto nos lleva a poner más atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, en la pedagogía relevante para la educación superior.

El diseño e implementación de dispositivos de apoyo al primer año ha tratado de atender los diversos factores internos y externos a la escuela que intervienen en la persistencia. Desde las becas, para atender las dificultades económicas, hasta cursos remediales dirigidos a resolver vacíos de conocimiento. En lo relativo a las iniciativas emprendidas dentro de las instituciones; cada vez son más evidentes los límites experimentados por apoyos extracurriculares; es decir, actividades añadidas a las asignaturas regulares y que no cambian la experiencia académica cotidiana en las aulas (Ezcurra, 2007). La atención tendría que centrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a los estudiantes, a las prácticas educativas y las relaciones entre estos y los profesores. El reto es avanzar hacia la transformación de la experiencia académica e ir más allá de innovaciones marginales.

Los dos últimos componentes de programas integrales referidos en el apartado anterior –el desarrollo progresivo de habilidades y centrarse en la mejora en lugar de un modelo de déficit– se vinculan directamente con la pedagogía de la educación superior, sobre todo la del primer año. Esto implica favorecer el empoderamiento de los estudiantes para hacerse cargo de su aprendizaje y, al mismo tiempo, tener altas expectativas respecto a sus capacidades para lograrlo.

En este escenario, el profesorado tiene un rol central, por lo que Johnston afirma que:

La transición y el compromiso del estudiante no pueden abandonarse a la casualidad, sino que requiere una acción sistemática a todos los niveles de la institución para maximizar el éxito de las experiencias de primer año, de tal manera que sienten las bases para estudios subsiguientes. Los profesores universitarios son la clave en dicha acción de modo que es crucial que reflejen en su didáctica de primero que se trata de un grupo distinto, considerando sus necesidades particulares y diseñando un planteamiento que se ajuste a las mismas (Johnston, 2013, p. 29).

Para los estudiantes de nuevo ingreso, los profesores son el enlace entre sus necesidades personales y académicas y lo que la institución les ofrece (Mariscal, 2013); de ahí que su función resulta central. Son ellos quienes pueden facilitar o dificultar el tránsito de la educación secundaria a la terciaria y, además, representan una figura especial porque “puede proyectar al profesionista de la disciplina que han elegido” (2013, p. 147).

De esta manera, la pedagogía de la educación superior juega un papel clave para la persistencia. Es preciso transformar las dinámicas inadecuadas que se registran en las aulas universitarias, las cuales resultan poco estimulantes; en ellas domina la palabra del profesor, hay pocos alumnos participantes activos, los cursos están desconectados y hay poca coherencia académica o social con el aprendizaje de los estudiantes (Tinto, 2000). Resulta vital reconocer las necesidades académicas de los estudiantes y promover el desarrollo de habilidades durante el primer año para reforzar el compromiso con sus estudios y favorecer su permanencia exitosa en la universidad.

Usualmente, en el ámbito universitario, la reflexión pedagógica y las preocupaciones sobre cómo es la buena enseñanza no ocupan un lugar prioritario. El profesorado tiende a repetir los patrones de enseñanza de la disciplina y considera que la pedagogía es asunto de niveles educativos básicos. Sin embargo, si queremos atender las crecientes dificultades académicas, es imprescindible preguntarse cómo debe ser la pedagogía o las pedagogías de la educación superior para dar soporte a las necesidades particulares de los estudiantes que inician su vida universitaria. Algunas respuestas a esta interrogante podemos encontrarlas en los enfoques centrados en el estudiante, así como en las pedagogías críticas y de la capacidad. El desarrollo del pensamiento crítico y la agencia ocupan un lugar central en estas propuestas. Su objetivo es promover un rol activo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, una inquietud cada vez más generalizada en la educación superior.

Las pedagogías críticas se inspiran en los aportes de Freire (2005) para desafiar la concepción tradicional de la educación que transmite información y “deposita” conocimientos en sujetos pasivos (educación bancaria), por una educación liberadora que problematiza el mundo y se basa en el diálogo. En el ámbito de la educación superior, Giroux y McLaren destacan las posibilidades que ofrece el currículo universitario para empujar este tipo de pedagogías cuando afirman que:

Lo imperativo del currículum es crear condiciones para un autoempoderamiento y autoconstitución de los estudiantes como un asunto eminentemente político y moral. Utilizamos el término “empoderamiento” para referirnos al proceso mediante el cual los estudiantes adquieren los medios para críticamente apropiarse de conocimientos existentes fuera de su experiencia inmediata a fin de ampliar su comprensión de ellos mismos, del mundo, y de las posibilidades de transformar las premisas dadas por hecho acerca de la manera como vivimos (Giroux & McLaren, 1986, p. 221).

La pedagogía de la capacidad –propuesta por Walker (2007) sobre la base de los planteamientos de Sen y Nussbaum– otorga un lugar clave a la agencia. La pedagogía de la capacidad se propone posibilitar las condiciones necesarias para que los estudiantes pongan en marcha sus decisiones académicas, como una expresión de su agencia. Sen (1985) la define como lo que una persona es libre de hacer y alcanzar al buscar la realización de las metas o los valores que considera como importantes. La agencia implica la capacidad de llevar a cabo acciones para transformar tanto las situaciones personales como las sociales. Es importante hacer notar que esta no puede aislarse de los arreglos sociales que pueden favorecer o entorpecer los logros. Por ello, Walker afirma que “las pedagogías de la capacidad requieren tanto de condiciones favorables, por parte de la universidad y sus maestros, como del esfuerzo individual por parte de cada estudiante [...] los arreglos educativos particulares pueden permitir o disminuir la capacidad del estudiante” (2007, p. 107).

La educación centrada en el estudiante es una aproximación pedagógica al aprendizaje, fuertemente impulsada por la declaración de la Unesco en 1998 y por el Proceso de Bolonia en 2009. Parte de la premisa de que se produce un aprendizaje de mayor calidad con el activo involucramiento del estudiante en el proceso de aprendizaje que con estrategias de enseñanza tradicionales (Harris, Spina, Ehrich & Smeed, 2013; Sharan, 1990, citado en Mascolo, 2009).

Este enfoque está inspirado en el trabajo del psicólogo estadounidense Carl Rogers, quien acuñó el término *student-centered*, en una publicación de 1951 en la que propuso una visión distinta de la educación basada en la perspectiva psicoterapéutica desarrollada por él mismo, donde la enseñanza debía ser no directiva y orientarse, en cambio, a la relación de persona a persona (Zinring, 1994). Promovió el reconocimiento de los estudiantes como participantes activos en su proceso de aprendizaje y responsables del mismo. Esto implica un replanteamiento del rol del docente como facilitador y creador de oportunidades de aprendizaje (Lobato & Guerra, 2016; Zinring, 1994).

No es común encontrar pautas para la implementación de un enfoque centrado en el aprendizaje. Se suele presentar como una disposición de la institución y de los participantes, que se caracteriza por ciertas prácticas, objetivos y formas de pensar. Y es que, dado que el aprendizaje centrado en el estudiante se define por su interés fundamental en este sujeto, en su desarrollo, sus necesidades e intereses, no puede prescribirse de antemano un riguroso modelo a seguir que garantice una respuesta exitosa a estas inquietudes en cada experiencia. En el nuevo paradigma en la educación superior, el del aprendizaje, las respuestas acerca de cómo organizar las experiencias educativas no están dadas; por ello, la consigna es la búsqueda constante de métodos y estructuras que funcionen y lo hagan de mejor manera (Barr & Tagg, 1995).

Como señalamos, la trayectoria de los estudiantes universitarios depende de diferentes factores y procesos. Sus experiencias de aprendizaje influyen notablemente en su compromiso con los estudios. Resulta de vital importancia favorecer el desarrollo de su capacidad para hacer ejercicio de su agencia para aprender. En ello las pedagogías de la educación superior tienen mucho que aportar.

LA DIMENSIÓN OPERATIVA: ALGUNAS BUENAS PRÁCTICAS Y UN LARGO CAMINO POR RECORRER

En la atención al primer año, detectamos una serie de iniciativas que conforman un mosaico de respuestas pertinentes a las diversas necesidades y posibilidades que se registran en las diferentes instituciones de educación superior y sus contextos. Su naturaleza es diversa: van desde programas institucionales y sistémicos –es decir, que involucran a todas las instituciones, actores y procesos–, hasta intervenciones focalizadas. En esta sección, retomaremos algunas de esas experiencias, especialmente las que tienen como sustento una dimensión pedagógica para favorecer la trayectoria académica.

Programas institucionales, sistémicos

Una intervención institucional de gran trayectoria en el ámbito estadounidense son los seminarios de primer año (*freshman*⁵ *seminars* o *first-year seminar*). Estos por lo general forman parte del currículo y son centrales en la experiencia académica. Hay varios tipos, pero predominan los que abordan tópicos como: habilidades de estudio, recursos y servicios, manejo del tiempo, planificación académica y desarrollo del pensamiento crítico (Stuart & Linder, 2005). Tienen como finalidad hacer una inducción prolongada a la vida universitaria, al tiempo que estimulan el desarrollo de competencias que serán centrales para el desempeño académico.

Otras modalidades de los seminarios del primer año se concretan en cursos temáticos multidisciplinarios dirigidos a grupos pequeños de diversas carreras bajo la supervisión de un profesor renombrado. Estos cursos ofrecen a los estudiantes de reciente ingreso una mirada anticipada a la experiencia intelectual de trabajar un tema en colaboración cercana con un profesor experto. Además, facilitan la familiarización con las exigencias intelectuales de la educación superior.

En universidades australianas, se reporta una experiencia similar de cursos iniciales en el marco del programa del primer año: los “programas habilitadores”. En ellos se trabaja desde pedagogías del cuidado, que comprenden la atención a la dimensión emocional y afectiva del aprendizaje, a sus ritmos y prácticas. Motta y Bennet (2018) dieron cuenta de que los profesores a cargo de estos cursos parten de un uso del lenguaje libre de juicios para promover confianza y apertura en sus estudiantes, para que estos se relacionen auténticamente como personas, para que sean capaces de buscar el apoyo que necesitan y tomen control del aula. Se promueven también, desde ahí, lenguajes y prácticas que permitan la cocreación de espacios y relaciones de aprendizaje dinámicas, participativas y dialógicas, así como el trabajo con literacidades múltiples –a partir del uso de textos diversos, como poesía, noticias, historias, ejemplos de la vida real–, lo que privilegia el desarrollo y la práctica de habilidades por sobre el contenido.

En México, se ensayan iniciativas de este tipo en algunas universidades a través de programas introductorios. El más destacado es el “Programa de integración” de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (Silva, 2019). El objetivo es atender las dificultades académicas enfrentadas por las juventudes diversas que arriban a la educación superior y, sobre todo, revertir los

⁵ Cabe notar el hecho de que en este país cuentan con un término específico para referirse a los jóvenes “recién llegados” a la universidad. Con ello exhiben la preocupación por un sujeto con características y necesidades particulares. El término *freshman seminar* recientemente evolucionó hacia *first-year seminar* para evitar el uso sexista del lenguaje.

rezagos académicos de jóvenes con desventajas socioculturales y económicas. Un balance de su desarrollo revela la dificultad de remediar los vacíos previos en un tiempo reducido (un semestre) y, al mismo tiempo, fomentar el desarrollo de las nuevas competencias necesarias en la vida universitaria. Es complicado prescribir cómo debe ser la estrategia. La extensión y el contenido de los cursos tendrían que ajustarse a las necesidades de la población y tipos institucionales. Además, se necesita un balance entre el enfoque remedial y el fomento de habilidades cognitivas superiores. Y, por supuesto, debiera establecerse como estrategia transversal a lo largo del currículo universitario y no solo al inicio.

Programas focalizados

Una experiencia focalizada en el fortalecimiento de las habilidades académicas se destaca en algunos países latinoamericanos, debido a la preocupación por atender los insuficientes logros de aprendizaje con los que el estudiantado finaliza el nivel escolar previo. Se trata de un proyecto de “alfabetización académica” en los primeros años de la carrera universitaria. La iniciativa surgió en Argentina y luego se probó en México y Chile. Por medio de distintas modalidades (tutorías, cursos iniciales, cursos especializados), las prácticas se dirigen a facilitar la adquisición de habilidades discursivas y de pensamiento crítico, la mejora de las estrategias de escritura, o bien de habilidades de comprensión y producción escrita (Natale & Stagnaro, 2017).

El profesorado debe comprender que las dificultades de los estudiantes con relación a la lectura y la escritura de textos científicos se debe a su condición de “inmigrantes” o novatos en una cultura disciplinar, por lo que optan por ofrecer elementos que faciliten el ingreso de la persona recién llegada a la nueva cultura (Pérez & Natale, 2017). Así, se consigue que los estudiantes ganen confianza y reviertan las expectativas negativas que asimilan con respecto a su desempeño. La alfabetización académica mostró potencial para afianzar su liderazgo, la empatía, las competencias de comunicación e investigación, el pensamiento crítico, las habilidades sociales, la autoestima y la metacognición. La iniciativa resultó favorable tanto para los tutores como en los aprendices.

Si bien hemos sostenido que el modelo de atención idóneo remite al apoyo generalizado, es menester también contar con soportes específicos para jóvenes que, debido a una preparación previa deficiente, requieren ayuda suplementaria. Así, se instrumentaron cursos propedéuticos o de desarrollo de habilidades⁶. Muchas veces, estos apoyos son cursos de repaso de las materias que representan mayores obstáculos (español, matemáticas, física y química). Al plantearlo de esa forma, este recurso no

⁶ La literatura especializada en Estados Unidos recomienda sustituir el término “remedial” por *developmental education* para evitar un tono despectivo.

ayuda a mejorar las competencias de los estudiantes para enfrentar los estudios e inclusive opera en detrimento de su motivación y autoconcepto, pues algunos se sienten estigmatizados cuando se les ubica en dichos cursos. Por el contrario, la estrategia requiere de un cuidadoso diseño que permita abordar no solo contenidos temáticos preestablecidos, sino otros campos identificados a partir de un diagnóstico de necesidades e intereses para desarrollar estrategias de aprendizaje aplicadas a disciplinas específicas (Higbee, 2005) junto con un componente motivacional que fortalezca la autoestima.

Apoyos fuera del aula

Una estrategia de apoyo fuera del aula son las “tutorías”, mediante las cuales el profesorado realiza un acompañamiento a los estudiantes, tanto en el ámbito académico como en asuntos relativos a su desarrollo personal. Esta estrategia fue ampliamente difundida en México y Argentina. La ANUIES (2000), una asociación que agrupa a las principales instituciones de educación superior mexicanas, ofrece algunas ideas sobre cómo un tutor puede apoyar al estudiantado en el desarrollo de una metodología de estudio y de trabajo apropiada para las exigencias del primer año de la carrera; ofrecerle apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas; crear un clima de confianza entre tutor y estudiante que permita al primero conocer aspectos de la vida personal del alumno, que influyen directa o indirectamente en su desempeño; señalar y sugerir actividades extracurriculares que favorezcan un desarrollo profesional integral y brindar información académico-administrativa, según las necesidades del alumno.

Una modalidad de las tutorías se reporta en otra universidad mexicana donde, para facilitar la transición, se asignó un “tutor par” a los estudiantes de nuevo ingreso. Esta figura es un estudiante de la misma carrera, de semestres avanzados y con alto desempeño académico. Su papel era acompañarlos en su integración académica y social durante todo el primer año. Esto fue un acierto. Los tutores fueron invitados a participar en el programa, aceptaron de manera voluntaria y recibieron una beca como retribución. La gran mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso reportaron que sus tutores les ofrecieron apoyos clave, como asesorías académicas y orientación sobre tramites y organización de la vida escolar (Silva, 2019).

Apoyos preentrada

Finalmente, en esta rápida revisión de buenas prácticas de atención en torno a la experiencia del primer año, es importante destacar la capacidad que tienen las instituciones de educación superior para incidir en las trayectorias de estudiantes antes del

ingreso. Las universidades pueden también trabajar a favor de la integración académica y social de futuros estudiantes a través de actividades de preentrada.

De acuerdo con Thomas (2012), es ahí donde comienzan las intervenciones efectivas, con información clave, el surgimiento de redes de pares, amistades, vínculos con el personal y el profesorado, así como acompañamiento en la construcción de confianza en los estudiantes, de sentido de pertenencia y de expectativas realistas.

Prácticas como esta tienen lugar en Inglaterra, en la Universidad de Hull, donde cada año se organiza la Escuela de Verano para Habilidades de Estudio, que durante dos días reúne a estudiantes en conferencias, seminarios y actividades prácticas de pensamiento crítico y analítico y escritura académica, entre otros, para presentar una experiencia universitaria auténtica (Thomas, 2012).

También en Chile se encuentran experiencias de trabajo previas al ingreso, en la forma de “programas propedéuticos”, donde universidades, en alianza con el Ministerio de Educación y organizaciones no gubernamentales, preparan cursos académicos y no académicos para poblaciones subrepresentadas. En el sistema privado universitario INACAP, por ejemplo, se ofrecen cursos con una duración de seis meses, en los que se refuerza contenido curricular y se desarrollan estrategias que favorecen su motivación y sus habilidades para planificar sus proyectos personales (Venegas-Muggli, 2019).

Una tarea pendiente

La docencia universitaria es otro ámbito de acción fundamental para mejorar la experiencia del primer año y hacerla más eficaz y pertinente en términos académicos y de trayectoria. El cambio en el rol del profesorado amerita especial atención. Como señalamos, son actores clave de lo que pasa en el salón de clases; sin embargo, no están suficientemente capacitados –desde el punto de vista pedagógico– para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes (De Garay, 2001; Johnston, 2013; Mariscal, 2013; Silva & Rodríguez, 2012; Tinto, 2006). Es preciso instrumentar estrategias de actualización permanente para sensibilizarnos acerca de su rol trascendental y transformar sus prácticas de enseñanza, además de establecer mejores niveles de compromiso y vinculación con sus estudiantes. No se trata de reforzar la idea de una relación entre el que no sabe y el que sabe, del profesor al alumno, de mantener el rol tradicional de transmisión de saberes; sino de un “encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de radical alteridad” (Ortega, 2004, p. 8).



Teniendo como punto de partida esta tarea comprometida del profesorado, habría que poner en marcha una serie de acciones para fomentar una mayor profesionalidad con características tales como:

- a) Compromiso de construir la capacidad del estudiante para la autorregulación y facilitar los procesos de aprendizaje en grupo.
- b) Capacidad para emplear variadas técnicas en el aula, dirigidas a fomentar en los estudiantes la actividad de aprendizaje.
- c) Habilidad de evaluar y rediseñar los cursos para desarrollar unos entornos de aprendizaje que sean más propicios.
- d) Disposición para concebir sistemas de devolución efectivos y enfocar la evaluación como una parte de la enseñanza, para profundizar en el aprendizaje.
- e) Compromiso con la erudición y con la investigación en la enseñanza y el aprendizaje (Johnston, 2013, p. 77).

A MANERA DE CIERRE

Se hace patente la necesidad de que en la agenda política de la educación superior se posicione la importancia que tiene el primer año en la vida universitaria de los jóvenes y, especialmente, de quienes provienen de estratos con desventajas socioeconómicas y culturales. En las diferentes prácticas a las que nos referimos en este trabajo, así como en otras reportadas en la literatura, existen experiencias de intervención en este lapso de la vida escolar del estudiantado que encierran un gran potencial. El gran reto es avanzar hacia estrategias institucionales y sistémicas que focalicen la atención de los jóvenes desde que son aspirantes y durante su primer año.

Se requieren estrategias integrales que atiendan las dimensiones políticas, sociales y económicas. Los importantes costos directos e indirectos que representa acceder a la educación superior para estudiantes de trasfondos con desventajas resultan difíciles, a veces imposibles de sortear sin becas, que aún son un apoyo fundamental en el camino de la calidad y la equidad educativas. Sin embargo, en esta apuesta, la dimensión pedagógica requiere ser plenamente reconocida como otro ámbito de atención indispensable para apuntalar la integración académica en la experiencia del primer año, como hemos reflexionado a lo largo de este texto.

De esta manera, el papel de la pedagogía se vuelve clave para la persistencia. Con el fin de estudiarla y aplicarla, es preciso moverse desde la teoría hacia la acción y, para ello, resulta vital analizar las prácticas propias de la vida universitaria y su impacto en el compromiso y en la persistencia.

Una estrategia integral de atención al primer año, como la que hemos expuesto, puede contribuir a lograr una verdadera calidad y equidad en la educación superior.

Bibliografía

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (2000). *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (2018). *Visión y acción 2030. Una propuesta de la ANUIES para la renovación de la educación superior en México*. México: ANUIES. Recuperado de: <<https://www.uv.mx/crss-anuies/files/2018/01/ANUIES-Vision-y-Accion-2030.pdf>>.

ASTIN, A. (1984). Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.

BALBACHEVSKY, E., H. SAMPAIO & C. YAHN DE ANDRADE (2019). Expanding Access to Higher Education and Its (Limited) Consequences for Social Inclusion: The Brazilian Experience. *Social Inclusion*, 7(1), 7-17. Recuperado de: <<http://dx.doi.org/10.17645/si.v7i1.1672>>.

BARR, R. & J. TAGG (1995). From Teaching to Learning—A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>>.

BARTOLUCCI, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: UNAM-CESU/Porrúa.



- BIGGS, J. (1999). What the Student Does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 18(1), 57-75. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1080/0729436990180105>>.
- CASILLAS, M., R. CHAÍN & N. JÁCOME (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 7-29.
- CHAÍN, R. & C. RAMÍREZ (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 26(102), 79-97.
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA) (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe Nacional México*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/312304866_Educacion_Superior_en_Iberoamerica_Informe_2016_Informe_Nacional_Mexico>.
- CRISMAN, J. & L. UPCRAFT (2005). The Keys to First-Year Student Persistence. En L. UPCRAFT, J. GARDNER & B. BAREFOOT (eds.), *Challenging and Supporting the First-Year Student. A Handbook for Improving the First Year of College* (pp. 27-46). San Francisco: Jossey-Bass.
- DE GARAY, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- DE GARAY, A. & R. Serrano (2007). La primera generación de alumnos de la unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, a un año de trayectoria escolar. *El Cotidiano*, 22(146), 52-60.
- EXETER, D. & OTROS (2010). Student engagement in very large classes: The teachers' perspective. *Studies in Higher Education*, 35(7), 761-775. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1080/03075070903545058>>.
- EZCURRA, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias* (presentado en el coloquio "La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI"). México.
- FIGUERA, P., I. DORIO & Á. FORNER (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369.

- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (segunda edición). México: Siglo XXI.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2014). Social Inclusion in Argentina Higher Education: Indicators and Policies Regarding Access and Graduation. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151.
- GIROUX, H. & P. McLAREN (1986). Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238.
- GONZÁLEZ, A. (2001). *Seguimiento de trayectorias escolares*. México: ANUIES.
- GONZÁLEZ, R. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- HARRIS, J., N. SPINA, L. EHRICH & J. SMEED (2013). *Literature review: Student-centred schools make the difference*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership. Recuperado de: <<https://eprints.qut.edu.au/69161/1/69161.pdf>>.
- HIGBEE, J. (2005). Developmental Education. En L. UPCRAFT, J. GARDNER & B. BAREFOOT (eds.), *Challenging and Supporting the First-Year Student. A Handbook for Improving the First Year of College* (pp. 292-307). San Francisco: Jossey-Bass.
- HORNSBY, D. & R. OSMAN (2014). Massification in higher education: large classes and student learning. *Higher Education*, 67(6), 711-719. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1007/s10734-014-9733-1>>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) (2018). *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: INEP.
- JOHNSTON, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- LOBATO, F. & N. GUERRA (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52(2), 379-398.

- MARISCAL, S. (2013). La integración social de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año. En C. Guzmán, *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades* (pp. 129-154). México: ANUIES.
- MASCOLO, M. (2009). Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.
- MILLER, D. (2009). *La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*. México: ANUIES.
- MOTTA, S. & A. BENNETT (2018). Pedagogies of care, care-full epistemological practice and "other" caring subjectivities in enabling education. *Teaching in Higher Education*, 23(5), 631-646. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465911>>.
- NATALE, L. & D. STAGNARO (2017). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- ORTEGA, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62(227), 5-30.
- PASCARELLA, E. & P. TEREZINI (1991). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PÉREZ, I. & L. NATALE (2017). *Inclusión en educación superior y alfabetización académica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- PROSSER, M. & K. TRIGWELL (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67(6), 783-795. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1007/s10734-013-9690-0>>.
- RAMÍREZ, R. (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? En C. Guzmán, *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades* (pp. 27-62). México: ANUIES.
- SEN, A. (1985). Well-being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.

- SILVA, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 43-68.
- SILVA, M. & A. JIMÉNEZ (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 95-119.
- SILVA, M. & A. RODRÍGUEZ (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza. Un asunto de equidad*. México: ANUIES.
- SILVA, M. & A. RODRÍGUEZ (2013). ¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En C. Guzmán, *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades* (pp. 95-128). México: ANUIES.
- STUART, M. & C. LINDER (2005). First-Year Seminars. En L. UPCRAFT, J. GARDNER & B. BAREFOOT (eds.), *Challenging and Supporting the First-Year Student. A handbook for improving the first year of college* (pp. 275-291). San Francisco: Jossey-Bass.
- TERIGI, F. (2009). La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos. En F. TERIGI (coord.), *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión* (pp. 21-28). Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- THOMAS, L. (2012). *Building Student Engagement and Belonging in Higher Education at a Time of Change: Final Report from the What Works? Student Retention and Success Programme*. Londres: Paul Hamlyn Foundation. Recuperado de: <https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/what_works_final_report_1568036657.pdf>.
- TINTO, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM.
- TINTO, V. (2000). Linking Learning and Leaving: Exploring the role of the college classroom in student departure. En J. Braxton (ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle* (pp. 81-94). Nashville: Vanderbilt University Press.

- TINTO, V. (2004). Access without support is not opportunity: Rethinking the first year of college for low-income students. Documento presentado en el Annual Meeting of The American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, Las Vegas.
- TINTO, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1), 1-19. Recuperado de: <<https://doi.org/10.2190/COC4-EFT9-EG7W-PWP4>>.
- TROW, M. (2000). From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage. *Minerva*, 37(4), 303-328.
- UPCRAFT, L., J. GARDNER & B. BAREFOOT (2005). Introduction. En *Challenging and supporting the First-Year Student. A handbook for improving the first year of college* (pp. 1-14). San Francisco: Jossey-Bass.
- VENEGAS-MUGGLI, J. (2019). Impact of a pre-college outreach programme on the academic achievements of higher education students: A case study of Chile. *Higher Education Research and Development*, 38(6), 1313-1327. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1643295>>.
- WALKER, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: Hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 103-119.
- WHITTAKER, R. (2008). *Quality Enhancement Themes-The First Year Experience: Transition to and during the first year*. Escocia: The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- WOOLLACOTT, L., S. BOOTH & A. CAMERON (2014). Knowing your students in large diverse classes: A phenomenographic case study. *Higher Education*, 67(6), 747-760. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1007/s10734-013-9664-2>>.
- YUNI, J. A., C. E. MELÉNDEZ & A. GRISELDA (2014). Equidad y políticas universitarias: Perspectivas desde Latinoamérica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 41-60. Recuperado de: <<https://doi.org/10.4995/redu.2014.5639>>.
- ZINRING, F. (1994). Carl Rogers. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 24(3/4), 411-422.

Currículo y persistencia estudiantil

■ Lorena López Fernández

INTRODUCCIÓN

En este trabajo, se aborda el vínculo entre el currículo y la persistencia estudiantil en un contexto de masificación de la educación superior. En primer lugar, se analiza las distintas perspectivas de las racionalidades curriculares que están sobre la base de los diseños curriculares universitarios; es decir, la racionalidad técnica, práctica y crítica. Luego, se presenta los marcos conceptuales que refiere la literatura sobre la persistencia estudiantil, partiendo de una perspectiva del déficit de los estudiantes hasta una mirada relacional de la enseñanza y el aprendizaje. ¿Qué elementos comunes permiten encontrar espacios de convergencia entre el currículo y la persistencia estudiantil? En este sentido, el trabajo muestra que la masificación de la educación superior implica la llegada de estudiantes diversos, “no tradicionales”, a las aulas. Así, sobre la base de la literatura disponible, se presenta los desafíos que implica el avance de la persistencia de los estudiantes con los intereses que subyacen en los currículos universitarios actuales.

Este artículo es producto de una extensa investigación y reflexión en el área, en la cual abordamos el problema del abandono universitario desde varios aspectos, destacándose los marcos conceptuales y modelos que se utilizaron para representar el problema (Cabrera, Pérez & López, 2015), las estrategias que esos modelos posibilitan (Pérez & López, 2016) y las experiencias que implementan las distintas instituciones (López & Pérez, 2014). En esta oportunidad, a partir de esos trabajos se discute cómo el currículo se relaciona con la persistencia estudiantil, teniendo en consideración que los modelos de persistencia avanzan en sugerir que las intervenciones deben orientarse a mejorar el currículo, las prácticas pedagógicas y los modelos de enseñanza aprendizaje. La pregunta orientadora que guía este estudio es: ¿cuáles serían aquellos aspectos centrales que vinculan la persistencia con el currículo?, esto en un contexto de masificación de la educación superior.

CURRÍCULO

Como punto de partida, tomaré las palabras de Freire (citadas en Grundy, 1991) que dicen: "Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo (Freire, 1972b)". En este sentido, el currículo no es un concepto abstracto con existencia aparte, sino una construcción cultural que organiza un conjunto de prácticas educativas humanas, cuya organización puede responder a los intereses por el conocimiento (Grundy, 1991), lo que da origen a paradigmas curriculares diferenciados, basados en las distinciones que hace Habermas sobre tres intereses cognitivos básicos: técnico, práctico y crítico. Estos intereses generan, a su vez, tres tipos de ciencias o conocimiento que están en la base de los currículos: las ciencias empírico-analíticas, las interpretativas o ciencias histórico-hermenéuticas (también llamadas "ciencias sociales") y las críticamente orientadas o críticas.

Cada uno de los paradigmas concibe, de manera específica y diferenciada, aspectos centrales como realidad, conocimiento, rol de estudiantes y profesores, los que se describen a continuación.

El paradigma técnico se caracteriza por una orientación hacia el control y la manipulación del ambiente, basado en ciencias empírico-analíticas con predominio de un enfoque hipotético-deductivo. Los objetivos son rígidamente predeterminados y guían la experiencia de aprendizaje, con lo cual se obtiene, como producto, un currículo que puede ser transferible.

El paradigma práctico se caracteriza por una orientación hacia la comprensión e interacción con el ambiente. Este se basa en la ciencias histórico-hermenéuticas y el diseño curricular concibe al profesor como sinónimo de "científico", cuyo resultado es un currículo educativo como práctica, que conceptualiza a la educación como un proceso de construcción social que, si bien acepta la función de reproducción cultural que la educación tiene, también le reconoce una función de transformación cultural y social. Este paradigma plantea que los seres humanos nacen y se desarrollan en el seno de una cultura determinada, con la cual interactúan permanentemente, y que la educación debe proveer las condiciones para que las personas puedan apropiarse de ella y participar activamente en su construcción en el sentido de que sea esta mejor para un grupo humano determinado (Pascual, 1998).

El paradigma crítico se caracteriza por una orientación hacia la autonomía y responsabilidad, basado en la ciencia crítica, con un diseño curricular que apunta a la interacción dinámica de la acción y la reflexión, en el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social. Con todo ellos se obtiene un currículo como praxis; es decir, se genera en la interacción "dialéctica" entre los actores educativos. En la figura 1, se muestra una síntesis de esto.

FIGURA 1

Síntesis de los paradigmas curriculares



Fuente: adaptación propia a partir de Grundy, 1991.

Con el despliegue de posibilidades y restricciones que cada uno de los paradigmas curriculares ofrece, podríamos hacernos la siguiente pregunta: ¿en cuál de estos paradigmas curriculares hay cabida para los estudiantes diversos, con su historia y saberes?

PERSISTENCIA ESTUDIANTIL

Se utiliza el concepto de "persistencia" para definir aquella característica de los estudiantes que, independientemente del tipo de mecanismo por el que ingresaron a la universidad, permite que estos permanezcan y logren terminar su carrera universitaria. El uso de este concepto como el indicador de logro de la trayectoria académica de los estudiantes es de reciente data (López, 2013). Es usado, en general, en aquellas instituciones que transitan desde una mirada simple centrada en el déficit de los estudiantes hasta una más compleja, en la cual intervienen las características de los estudiantes, de los profesores, del espacio de enseñanza y aprendizaje, así como de las prácticas institucionales, lo que se denomina "perspectiva relacional".

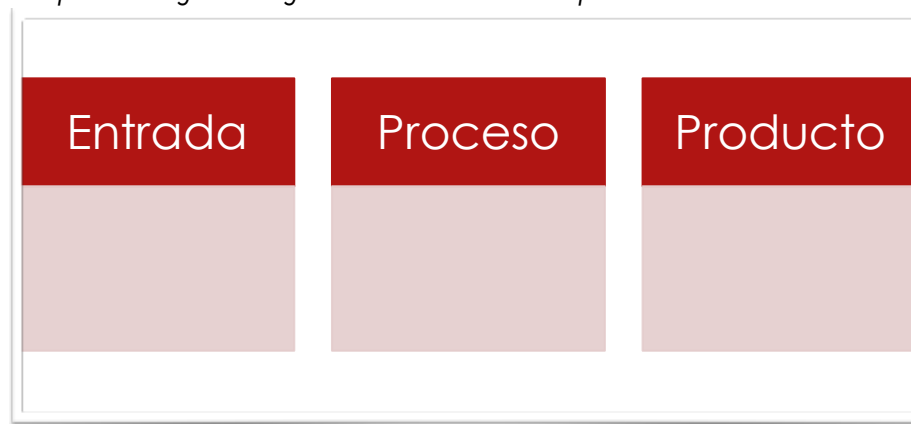
La literatura hace referencia a una gran cantidad de modelos que siguen una lógica longitudinal al estudio del desempeño, la progresión académica, la retención, la deserción, que se inicia con Tinto (1975) y su modelo de deserción de estudiantes universitarios, que conceptualiza el paso por la universidad como un proceso longitudinal. Este modelo asume que las características de ingreso de los estudiantes (antecedentes familiares, educación previa y atributos personales), así como las metas educativas que se proponen cumplir al momento de ingresar a la universidad, determinan sus probabilidades de persistir en sus estudios hasta la graduación. Por otra parte, esta teoría plantea que dichas probabilidades están mediadas por la capacidad de los estudiantes para adaptarse a las exigencias académicas e integrarse socialmente con sus pares y profesores durante su proceso educativo. El modelo inicial, propuesto por Tinto hace ya más de cuatro décadas, focalizado principalmente en la capacidad del estudiante de persistir en sus estudios, ha evolucionado en sus trabajos posteriores (Tinto, 1993 y 2012) para dar paso a modelos que enfatizan de manera progresiva la capacidad que las instituciones tienen de retener a sus estudiantes (Cabrera, Pérez & López, 2015).

La perspectiva de análisis longitudinal fue también adoptada por Astin (1993) en su modelo I-E-O, el cual propone una perspectiva sistémica y longitudinal del paso por la educación superior, asumido como un proceso determinado por entradas (*inputs*), contextos (*environments*) y resultados (*outputs*). Las entradas corresponden a las características de ingreso de los estudiantes (características socioeconómicas, atributos personales y experiencias educativas previas de los estudiantes); mientras que el contexto se refiere a las características de la institución y de la carrera a la que ingresan, las cuales determinan la calidad del proceso de aprendizaje y desarrollo que ellos experimentan en su paso por la institución. Así, el modelo I-E-O asume una relación de causalidad directa entre características de entrada del estudiante y los resultados que obtiene durante su proceso educativo; efecto que, a su vez, está mediado por el contexto en que se da el proceso de educación.

La literatura muestra diversos modelos que usan la perspectiva longitudinal, cuya diferencia es el tipo de variable que predomina; por ejemplo, variables económicas, psicológicas, organizacionales, entre otras (Bean & Metzner, 1985; Braxton, Hirschy & McLendon 2004; Cabrera, Burkum, LaNasa & Bibb, 2012). En la figura 2, se muestra un esquema general de este tipo de perspectiva, sin variables específicas, puesto que ellas dependen del autor.

FIGURA 2

Perspectiva longitudinal general de modelos sobre persistencia



A partir de esta visión longitudinal, se analiza dos enfoques que predominan en los modelos y que explican los resultados que obtienen los estudiantes según el foco se encuentre en el déficit o en una visión relacional del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Foco en el déficit de los estudiantes

Los primeros modelos teóricos acerca de la retención se centraron en las características de los estudiantes que predecían el desempeño académico (Astin, 1993; Bean & Metzner, 1985; Tinto, 1975). Implícitamente, estos modelos los responsabilizaban de este casi de manera exclusiva, desconociendo en gran parte el rol de otros actores involucrados en su proceso de educación. Desde esta perspectiva, el abandono de los estudios antes de la graduación era visto necesariamente como un fracaso del estudiante quien, por falta de motivación, preparación académica o capacidad intelectual, no era capaz de rendir académicamente. Dado que los bajos niveles de retención universitaria se solían asociar a déficits de los estudiantes –ya sea en los ámbitos académico, motivacional, vocacional, económico, social, entre otros (Allen & Robbins, 2010; Reason, 2009)–, en la práctica, con el fin de disminuir la deserción estudiantil, se recurre al establecimiento de políticas o programas de nivelación académica y acciones en el ámbito “bio-psico-social”, orientadas a reparar o suplir los déficits de los estudiantes. Si estos logran avanzar y terminar, es independiente de la institución que los acoge.

FIGURA 3
Resumen de las perspectiva del déficit y sus implicancias

Iniciativas Separadas				
Comprensión	Objetivo de las intervenciones	Tipo de Intervenciones	Ventajas	Desventajas
El estudiante deserta (no persiste) porque tiene mala preparación académica, malos hábitos de estudio y bajos niveles de motivación, entre otros.	Reducir la deserción a través de remediar los déficits de los estudiantes.	- Nivelación académica - Asistencia psicológica. - Orientación vocacional. - Ayudas estudiantiles	Cuando el problema no es de naturaleza académica, entrega soportes a los estudiantes que les permite aumentar su persistencia.	- Asume que el problema es el estudiante, obviando otras causas asociadas a la docencia, currículum y prácticas institucionales. - Promueve la supervivencia académica y no el mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza.

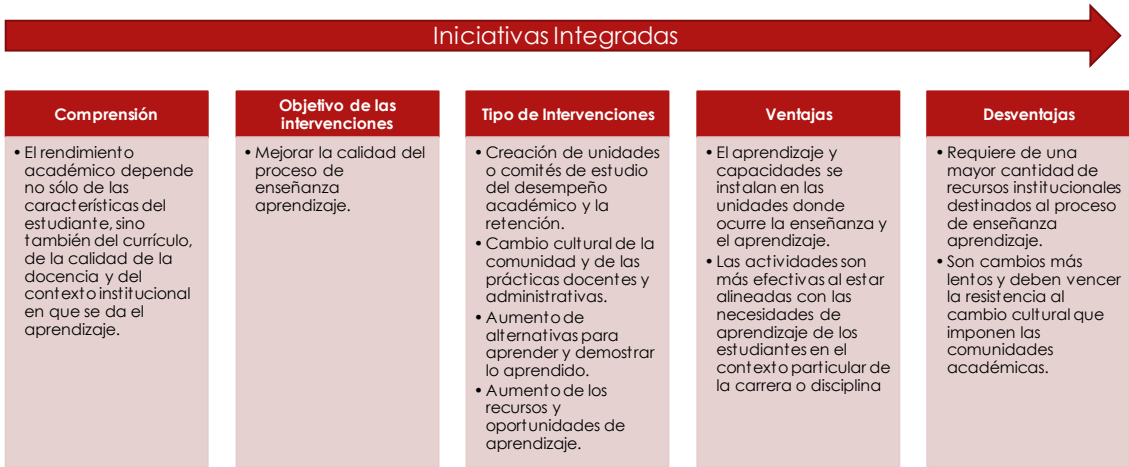
Fuente: adaptado de Pérez & López, 2016.

Foco en una visión relacional de la enseñanza aprendizaje

En contraposición a la perspectiva centrada en el déficit de los estudiantes, las teorías más recientes enfatizan que los resultados de aprendizaje no dependen solo de las características del sujeto que aprende, sino también de las del profesor, de la metodología de enseñanza que utiliza, de los recursos de apoyo al aprendizaje disponibles y del contexto en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje (Biggs, 2006). En consecuencia, las estrategias para mejorar los indicadores de retención no se deben centrar de manera exclusiva en los estudiantes, sino que deben apuntar más bien al mejoramiento integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y el contexto en que se da dicho proceso (Berger, Blanco Ramírez & Lyon, 2012). El mejoramiento de la retención, en este contexto, es una consecuencia del mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y no un mero objetivo instrumental asociado a la rendición de cuentas (Braxton, 2008; Keimig, 1983).

En este sentido, la mejora de los resultados de aprendizaje implica intervenciones orientadas al perfeccionamiento de los docentes, incorporación de metodologías de enseñanza activas centradas en el estudiante, cambios curriculares, aumento de los recursos de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, servicios estudiantiles que apunten a aumentar las oportunidades de aprendizaje e interacción con profesores y pares, entre otras (Habley, Bloom & Robbins, 2012; Greenfield, Keup & Gardner, 2013; Kuh & otros, 2010; Tinto, 2012). Es importante también mejorar las condiciones institucionales en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizadas por los reglamentos y políticas académicas, el tamaño de los cursos, las características del cuerpo docente, los recursos de apoyo al aprendizaje, entre otras variables (Nora, Barlow & Crisp, 2005).

FIGURA 4
Resumen perspectiva relacional y sus implicancias



Fuente: adaptado de Pérez & López, 2016.

Vinculación entre el currículo y la persistencia

Como se describió, las distinciones sobre el currículo tienen en su base concepciones sobre el conocimiento y el contexto que otorgan importantes pistas sobre el vínculo con la persistencia. Cuando se considera que solo las características del estudiante son las que explican los resultados obtenidos, esto nos acerca más a un currículo técnico, puesto que no existe un reconocimiento por la trayectoria o la historia de ese estudiante, como tampoco el profesor es una voz en la propuesta curricular. Para el caso de la

visión relacional de la docencia y los resultados que se pueden lograr, sin duda una visión de esta naturaleza se aleja de la concepción curricular técnica y transita hacia visiones prácticas o críticas.

En específico, en el contexto de la masificación de la educación superior, existe un importante cuerpo teórico y empírico denominado *student learning research*, que concibe el proceso formativo de manera relacional; es decir, el resultado es producto de la interacción de varios factores y no solo del estudiante (Prosser & Trigwell, 1999; Ramsden, 2007). En esta línea, Biggs (2006) propone una visión sistémica del proceso académico; es decir, un modelo de docencia universitaria denominado “3P”, compuesto por tres fases relacionadas: la primera denominada “Pronóstico” (llamada también “Presagio” en traducciones al español); la segunda, “Proceso”, donde se aborda la interacción entre el estudiante y la institución; y una tercera correspondiente al resultado, llamada “Producto”. Este modelo reconoce tres elementos que pueden influir en el resultado del aprendizaje: un efecto directo de los factores dependientes del estudiante; otro de los factores dependientes del profesor o de la enseñanza; y un efecto interactivo del sistema en su conjunto. Para Biggs, cada una de las formas de determinar el aprendizaje constituiría una teoría del modo de operar de la enseñanza. Así, este autor caracteriza el aprendizaje de tres maneras: en función de las diferencias individuales entre los estudiantes; en función de la enseñanza; y como el resultado de las actividades que realizan los estudiantes a consecuencia de sus percepciones y adquisiciones y del contexto total de la enseñanza.

Biggs ordena cada una de estas teorías en niveles según su complejidad y sofisticación, desde el nivel 1 o menos complejo hasta el nivel 3 o más complejo. De esta manera, se tiene, en el nivel 1, una enseñanza y aprendizaje cuantitativo. Esto significa que existen unidades correctas o incorrectas, que miden la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, como indica Biggs, esta forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje es una teoría de la enseñanza “culpabilizadora” del estudiante, porque se basa en su propio déficit. Cuando los estudiantes no aprenden, no se dice que la enseñanza fracasa, sino que se debe a algo que los estudiantes no tienen. Si ellos no aprenden, no es porque la enseñanza sea mala en algún sentido, sino porque son incapaces, no están motivados o no hacen lo que tienen que hacer. El profesor no tiene responsabilidad de corregir el presunto déficit (Biggs, 2006).

En el nivel 2, según Biggs, el centro de atención está en lo que hace el profesor. En este nivel, la enseñanza se basa aún en la transmisión: es importante lo que hace el profesor y no lo que aprenden los estudiantes. Así, el aprendizaje está en función de lo que hace el profesor más que del tipo de estudiante que se encuentre en el aula. Por ello, el profesor trabaja para hacerse con un

arsenal de técnicas de enseñanza. El material que hay que transmitir incluye ideas complejas, lo que exige más que tiza y charla. Este nivel es también un modelo de déficit, en el cual la culpa es del profesor y también tiene características cuantitativas.

Por último, el nivel 3 está referido a lo que hace el estudiante y ve la enseñanza como medio de apoyo al aprendizaje. No se puede seguir diciendo “yo les enseño, pero no aprenden”. La enseñanza experta supone el dominio de diversas técnicas docentes; pero, si no se produce el aprendizaje, esto es irrelevante. Lo principal es lo que hace el estudiante, el progreso en el aprendizaje o su falta de avance, lo que implica una visión de la enseñanza que no se limita a los datos, los conceptos y los principios que hay que cubrir y comprender.

En relación a esos estadios, el tipo de diseño curricular por el cual se opte, sin duda permitirá estar en un nivel o en otro.

COMENTARIOS FINALES

Dada la gran cantidad de variables que tienen incidencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, las estrategias de intervención para mejorar los indicadores de desempeño académico, en el caso particular de una institución o unidad académica, no son evidentes, sino que complejas. Aunque en la literatura se puede identificar buenas prácticas y el grado de efectividad de distintos tipos de intervenciones, estas no necesariamente aplican a todas las instituciones y sus contextos específicos. Por ello, la perspectiva relacional promueve la importancia de indagar sobre el caso particular de la institución o unidad académica que pretende mejorar sus indicadores de desempeño académico, con el fin de diseñar estrategias basadas en evidencia concreta y específica acerca de los factores que explican un bajo rendimiento (Hossler & otros, 2008; Nora, Barlow & Crisp, 2005; Tinto, 2012).

Asimismo, la investigación en este ámbito se centra en la efectividad de las intervenciones institucionales y de las políticas públicas. Ya no solo interesa saber por qué los estudiantes se van antes de terminar su proceso de formación, sino también cuáles son las características y prácticas docentes y curriculares de las instituciones que logran retener a sus estudiantes en una tasa mayor que el promedio (Hossler & otros, 2008; Kuh & otros, 2010). Una causa de este cambio de enfoque es la autocrítica que los investigadores hacen respecto de la incapacidad de usar el conocimiento acumulado por décadas respecto al estudio de la

persistencia, la deserción y la retención y convertirlas en orientaciones claras para la acción institucional. Por ello, la investigación en los últimos años ha enfatizado la búsqueda de conocimiento replicable que permita orientar la toma de decisiones (Braxton, 2008; Hossler & otros, 2008). Esto corresponde a estrategias diseñadas o implementadas por la universidad con el propósito de promover la mantención y persistencia de los estudiantes en sus planes de estudio, mediante iniciativas que promuevan la retención y favorezcan trayectorias educativas exitosas. No obstante, en relación al vínculo con el currículo, los programas e iniciativas de permanencia, particularmente aquellos de tipo académico o que buscan fortalecer los resultados de aprendizaje, presentan distintos grados de vinculación con el currículo y con la experiencia académica regular. De acuerdo a este criterio, pueden distinguirse iniciativas “separadas”, “semi integradas” e “integradas” (Warren, 2002). Las primeras corresponden a aquellas estrategias que se implementan en forma previa o paralela a las asignaturas y cuyo grupo objetivo son los estudiantes no tradicionales; es decir, jóvenes que presentan situaciones diversas respecto a su condición socioeconómica –habitualmente precaria o vulnerable–, que pertenecen a etnias, desarrollaron trayectorias educativas previas no lineales y cuyas competencias y habilidades académicas se evidencian generalmente deficitarias. Las estrategias semi integradas, por su parte, se destinan al mismo grupo objetivo, pero responden en mayor medida a las demandas del plan de estudios y mantienen un vínculo más orgánico con las experiencias académicas regulares. Por último, las iniciativas integradas se despliegan de lleno en el marco del currículo y operan como insumos complementarios de los planes de estudio y asignaturas dirigiéndose al conjunto de los estudiantes.

Según Keimig (1983), en cada nivel de intervención priman distintos supuestos teóricos o ideologías de base respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, las intervenciones en la que prevalece una mirada deficitaria del estudiante e impone estereotipos negativos respecto de sus capacidades académicas tienden a tener baja efectividad. Esto se da porque dichas intervenciones no implican una responsabilidad compartida de los actores involucrados en el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando estos supuestos de base evolucionan hacia perspectivas más holísticas del proceso de enseñanza y aprendizaje, entonces las intervenciones tienen mayores posibilidades de ser efectivas. Desde este punto de vista, todos los estudiantes tienen la capacidad de aprender, pero no todos lo hacen de igual manera y al mismo ritmo. Por esto, se asume que los docentes deben equiparse de metodologías orientadas al manejo y provecho de la diversidad en el aula, además de suministrar más formas y oportunidades de aprender, así como de demostrar lo aprendido.

Para que eso ocurra, sería importante revisar los paradigmas curriculares que están en la base, además de las creencias que los profesores tienen sobre su propio rol docente y las teorías de aprendizaje y enseñanza en las cuales basan su trabajo.

Bibliografía

- ALLEN, J. & S. ROBBINS (2010). Effects of Interest-Major Congruence, Motivation, and Academic Performance on Timely Degree Attainment. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 23-35.
- ASTIN, A. (1993). *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BEAN, J. P. & B. S. METZNER (1985) A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- BERGER, J. B., G. BLANCO RAMÍREZ & S. LYON (2012). Past to Present: A Historical Look at Retention. En A. SEIDMAN (ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (pp. 7-34). Westport: Praeger Publishers.
- BIGGS, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BRAXTON, J. M. (2008). Toward a Scholarship of Practice Centered on College Student Retention. *New Directions for Teaching and Learning*, 115, 101-112.
- BRAXTON, J. M., A. S. HIRSCHY & S. A. MCCLENDON (2004). *Understanding and Reducing College Student Departure* (serie ASHE-ERIC Higher Education Report, v. 30, n. 3. San Francisco: Jossey-Bass..
- CABRERA, A. F., K. R. BURKUM, S. M. LANASA & E. W. BIBO (2012). Pathways to a Four-Year Degree: Determinants of Transfer and Degree Completion among Socioeconomically Disadvantaged Students. En A. SEIDMAN (ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (segunda edición, pp. 167-210). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- CABRERA, A. F., P. PÉREZ & L. LÓPEZ (2015). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. FIGUERA (ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 15-40). Barcelona: Laertes
- GREENFIELD, G. M., J. R. KEUP & J. N. GARDNER (2013). *Developing and Sustaining Successful First-Year Programs: A Guide for Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o Praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

- HABLEY, W. R., J. L. BLOOM & S. ROBBINS (2012). *Increasing Persistence. Research-Based Strategies for College Student Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KEIMIG, R. T. (1983). *Raising Academic Standards: A Guide to Learning Improvement* (serie ASHE-ERIC Higher Education Research Report, n. 4). Washington, DC: ASHE.
- HOSSLER, D. & otros (2008). Student aid and its role in encouraging persistence. En S. BAUM, M. McPHERSON & P. STEELE (eds.), *The effectiveness of student aid policies: What the research tells us* (pp. 101-115). New York: College Board.
- KUH, G. D. & otros (2010). *Student Success in College: Creating Conditions that Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LÓPEZ, L. (2013). *La retención universitaria y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en el primer año de Ingeniería*. Tesis de Doctorado. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- LÓPEZ, L. & P. PÉREZ (2014). *Estudio sobre las políticas de equidad y retención implementadas por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. Documento de Trabajo.
- NORA, A., L. BARLOW & G. CRISP (2005). Student Persistence and Degree Attainment Beyond the First Year in College. En A. SEIDMAN (ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (pp. 129-153). Westport: Praeger Publishers.
- PASCUAL, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Revista Pensamiento Educativo*, 23, 13-72.
- PÉREZ, P. & L. LÓPEZ (2016). Perspectivas conceptuales sobre el desempeño académico de los estudiantes y sus implicancias para las intervenciones orientadas al mejoramiento de la retención en instituciones de educación superior. En UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CHILE (ed.), *1er Congreso de Inclusión en Educación Superior: Acciones afirmativas para iguales oportunidades* (pp. 27-51). Santiago de Chile: Gráfica LOM.
- PROSSER, M. & K. TRIGWELL (1999). *Understanding Learning and Teaching*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- RAMSDEN, P. (2007). *Learning to Teach in Higher Education* (segunda edición). Londres: RoutledgeFalmer.

- REASON, R. D. (2009). An Examination of Persistence Research Through the Lens of a Comprehensive Conceptual Framework. *Journal of College Student Development*, 50(6), 659-682.
- TINTO, V. (1975). Dropouts from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- TINTO, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (segunda edición). Chicago: The University of Chicago Press.
- TINTO, V. (2012). *Completing College. Rethinking Institutional Action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- WARREN, D. (2002). Curriculum Design in a Context of Widening Participation in Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 1(1), 85-99.

Modelo integral de acompañamiento centrado en el estudiante para el fomento de la persistencia, aprendizaje y éxito académico - Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil

■ *Gina Jiménez Castilla*

INTRODUCCIÓN

Colombia trabaja cada año en el reto de mejorar el nivel educativo de su población como camino para el desarrollo y la prosperidad. En este ejercicio, desde la Presidencia de la República y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se han diseñado políticas e implementado acciones orientadas a garantizar una educación de calidad; ampliar el acceso y cobertura; y disminuir la deserción en los diferentes niveles educativos. Como resultado de estas políticas, a nivel de educación superior, más exactamente en indicadores de cobertura, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior colombiano (SNIES) reporta cifras en las que se evidencia un aumento de la cobertura entre el año 2010 y 2017, del 37% al 52,8%, respectivamente, así como mejoras en los índices de deserción de período, pasando del 12,9% al 9,03% en los mismos años (MEN, 2018).

En este contexto nacional, la Universidad del Norte, de manera puntual, replantea sus acciones de fomento a la permanencia en el año 2010 y adopta una perspectiva integral que tiene como objetivo crear un ambiente de enseñanza-aprendizaje que favorezca la persistencia del estudiante y su aprendizaje, lo que hace posible su permanencia y éxito académico. Para esto, hace especial énfasis en convertir dicha permanencia y graduación en tema fundamental y transversal a nivel institucional; brindar un ambiente que sea facilitador de la integración académica y psicosocial del estudiante en su vida universitaria; y proporcionar oportunidades que lo conecten con las expectativas de desarrollo con las cuales inicia sus estudios, para fortalecer su intención de permanecer.

A lo largo del presente documento, se realizará un recorrido, desde la formulación del gobierno nacional, de la permanencia estudiantil como tema prioritario, el panorama general del país y la universidad en cuanto al fenómeno de la deserción, brindando un contexto al Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil (CREE), para finalizar con la descripción del Programa Institucional de Permanencia en la Universidad del Norte, el CREE de manera específica y algunas lecciones aprendidas en el abordaje de la permanencia.

MARCO CONCEPTUAL

De acuerdo con Himmel (2002), se entiende la deserción como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, para lo cual considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore. Plantea, a su vez, una distinción entre la deserción voluntaria e involuntaria, además de la posibilidad de que el abandono se dé respecto a la carrera, la institución o el sistema educativo.

Históricamente, se realizaron estudios y análisis con el objetivo de identificar los principales factores asociados a la deserción en un intento por comprender el fenómeno y desarrollar mecanismos de prevención. En principio, los estudios manejaron enfoques que aterrizaron el mayor peso en variables específicas, algunas centradas en el individuo (estudiante) y otras, en el sistema. Braxton y otros afirman que “los enfoques del análisis de la deserción y retención pueden ser agrupados en cinco grandes categorías, dependiendo del énfasis que otorgan a las variables explicativas, ya sea individuales, institucionales o del medio familiar. De esta manera es posible reconocer los siguientes enfoques: psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales, de interacciones” (citado por Himmel, 2002, p. 96). En su propio análisis, Himmel recoge y analiza las diferentes perspectivas planteadas por estudiosos del tema y pone énfasis en algunos de los más representativos exponentes: Spady, en el caso del enfoque sociológico descrito en su modelo planteado en el año 1970; Tillman, con su enfoque organizacional en el análisis del fenómeno; y Tinto, con su enfoque integracionista con énfasis en la adaptación del estudiante del año 1975.

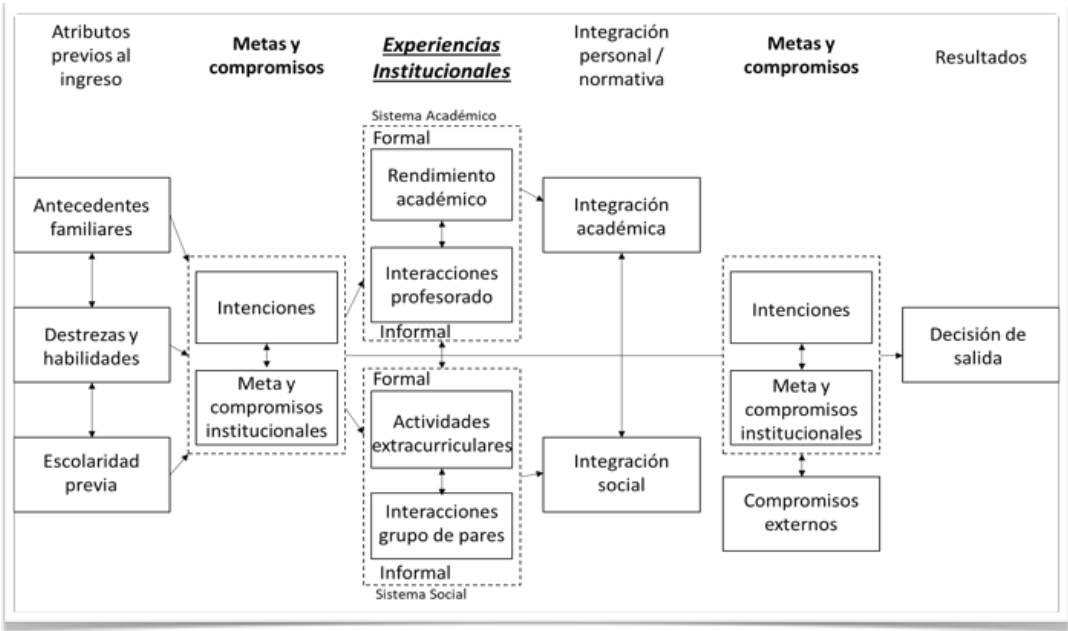
En medio de los enfoques integracionistas, efectivamente, Vincent Tinto fue uno de los autores más reconocidos y citados; además, algunas revisiones posteriores enriquecieron su planteamiento inicial. Esta aproximación reconoce la trascendencia de las interacciones institución-estudiante en una visión que integra las diferentes variables que se presentan en el marco de esta interacción, y reconoce a su vez la posibilidad de la institución de incidir en la decisión del estudiante de persistir y permanecer o no en ella.

Tinto plantea, en su primer modelo de la deserción, en el año 1975, que el estudiante, al ingresar a la institución, lo hace con unos atributos previos que incluyen variables individuales, familiares y académicas. Adicionalmente, afirma que el estudiante tiene unas metas y compromisos académicos al ingresar, los que son afectados por la interacción o experiencias con la institución y favorecen o no su integración académica y social. Así, estas metas y compromisos previos pueden fortalecerse, lo que se evidencia en su intención de permanecer y persistir o debilitarse, y se expresa en su intención de abandonar. Todo esto se da como fruto de la integración académica y social que se genera o no durante estas experiencias en la institución. Según Tinto: “Sabemos que el involucramiento importa. Como numerosos investigadores han señalado (e.g. Astin, 1984; Mallette & Cabrera, 1991; Nora, 1987; Pascarella & Terenzini, 1980; Terenzini & Pascarella, 1977) entre mayor es el involucramiento e integración del estudiante con su vida en la universidad, mayor es la probabilidad de que él persista” (1997, p. 600).

Asimismo, plantea Tinto que las experiencias que vive el estudiante al ingresar a la institución son amplias y abarcan desde las interacciones formales hasta las no formales con profesores, funcionarios, el sistema y los pares (ver gráfico 1). Lo anterior brinda un marco que, en nuestro caso, se asume de manera que la institución se convierte en una “gran aula” donde las experiencias informales pueden, de manera estratégica, pensarse de forma intencional orientadas a aprender algo y desarrollar competencias para la vida. Por lo tanto, un partido de fútbol, por ejemplo, es el ambiente idóneo para abordar el juego limpio y modelo de un ejercicio ético; un par estudiantil (tutor) se convierte en guía para su tutando sobre el “no fraude académico” y pauta de balance entre la vida de estudiante y su vida personal; un restaurante o cafetería brinda el escenario perfecto para abordar la tolerancia y las buenas costumbres; las zonas verdes son una oportunidad para crear cultura sobre el cuidado del medio ambiente y los recursos institucionales. En ese sentido, las experiencias formales en el aula y fuera de ella son pensadas para ir conscientemente más allá de la transmisión de conocimientos y desarrollo de competencias, con lo cual se constituyen en un espacio para la formación integral.

GRÁFICO 1

Modelo de Tinto: Student Integration Model



Fuente: Tinto, 1987, en Donoso y Schiefelbein, 2007.

En la constante relación con el estudiante, también se comprueba, una y otra vez, cómo el joven hace permanentemente una valoración de la relación costo-beneficio en su proceso educativo, por llamarlo de manera coloquial. Estas valoraciones se ven permeadas por las experiencias en la institución antes mencionadas. Por ejemplo, ¿el tiempo y el esfuerzo para aprender y aprobar valen la pena teniendo en cuenta los beneficios que tendrá después? ¿Realmente aprobará? ¿Avanzará en el plan de estudios, se graduará, obtendrá un buen empleo? Teniendo en cuenta los costos de la matrícula, ¿es realmente posible que esta inversión económica le dé acceso en el futuro a una buena calidad de vida? En este contexto, los esfuerzos que se realicen para que la respuesta sea positiva, en este ejercicio de valoración, serán claves. Por tanto, las expectativas que el medio ambiente, los profesores y los pares expresan sobre el rendimiento y crecimiento del estudiante, así como la retroalimentación formal e informal sobre el rendimiento académico, constituyen un insumo estratégico y de cuidado porque forman parte de la valoración que el joven realiza de esta relación costo-beneficio.

Estas perspectivas para abordar la deserción con un enfoque multifactorial brindan un marco más completo para el desarrollo de acciones en las instituciones de educación superior (IES) que contemplan no solo la retención, sino también la persistencia del estudiante; esto al entender la retención como la “habilidad de una institución para que el estudiante permanezca en ella desde la admisión hasta la graduación” y defender la persistencia como el “deseo y acciones de un estudiante para permanecer dentro del sistema de educación superior hasta lograr la meta de obtener un título aspirado” (Berger, Blanco Ramírez & Lyon, 2005).

Por último, en una cultura universitaria donde, de manera habitual, la dinámica de la enseñanza-aprendizaje se centra solo en la relación estudiante-profesor y que suele cimentar las posibilidades de éxito académico solo en el estudiante con todos sus atributos, esta propuesta brinda un panorama alentador respecto a las posibilidades que tiene la institución de incidir o no en la persistencia y permanencia de aquel. Al mismo tiempo, pone de relieve la importancia de los apoyos académicos, financieros y para la adaptación social que se brindan, al quitarles el tinte asistencial y remedial que suele asociarse a este tipo de acciones y llevarlos a un plano más estratégico que hace imprescindible que sean pensados como parte fundamental del proceso de formación del estudiante.

CONTEXTO COLOMBIANO: ACCESO, COBERTURA Y DESERCIÓN. UN POCO DE HISTORIA

En el año 2009, el MEN publica un análisis del comportamiento de la deserción en el país, donde reconoce el reto que plantea para el sistema de educación superior el abordaje de la deserción estudiantil en Colombia. En él, identifica una deserción existente en el año 2008 de 44,9%, medida como el promedio de la tasa registrado por cohorte de ingreso. El MEN afirma entonces: “Hacia adelante es prioritario fortalecer las acciones, encontrar nuevas alternativas y acelerar el proceso para disminuir esta tasa. La meta, que nos hemos fijado como país, es disminuirla al 40% en el año 2010, y al 25% en 2019, según se contempla en el documento Visión Colombia” (Guzmán & otros, 2009, p. 10). Así, en el año 2010, como parte de la implementación de políticas, se plantean, de manera explícita y visible, acciones de fomento a la permanencia y graduación en las IES, además de firmarse el Acuerdo Nacional para Reducir la Deserción, suscrito por la Presidencia de la República y los rectores de las IES.

Con este propósito, en los años 2011 y 2014, se realizan convocatorias orientadas a promover y apoyar las acciones en las IES que estuvieran relacionadas con este tema, con algunos lineamientos preestablecidos que orientan el proceso y que permiten a cada institución desarrollar programas, según sus propias características y necesidades.

Una segunda acción importante fue el fortalecimiento del uso de herramientas tecnológicas al servicio de la estrategia nacional de fomento a la permanencia a través del SPADIES, un sistema de información centralizado y especializado para el análisis de la permanencia en la educación superior colombiana a partir del seguimiento a la deserción estudiantil, que consolida y clasifica la información para facilitar el acompañamiento a las condiciones que desestiman la continuidad en el sistema educativo. Esta herramienta permitió, tanto al MEN como a las mismas IES, monitorear los avances propios, los de otras instituciones y los del país, para tener así puntos de referencia.

Adicionalmente, se establecieron mecanismos para facilitar a las IES la socialización de experiencias exitosas y lecciones aprendidas, como una parte del proceso de transferencia de conocimiento. Una consecuencia interesante de esta dinámica fue la apertura de las instituciones a compartir información que usualmente se maneja como parte de la relación de competencia, matizada con el desarrollo de una visión más sensible al impacto social asociado a la deserción. Si bien indicadores de calidad, como el índice de publicación, la investigación, los resultados en pruebas de estado de los egresados e inserción laboral, se mantienen aún en los primeros puestos de los *rankings* de prioridades de cada IES –incluyendo a la Universidad del Norte–, temas como calidad de la docencia, acompañamiento al estudiante e indicadores asociados al aprendizaje y el éxito estudiantil comienzan a tener también su propio lugar en ellas y constituyen contenidos frecuentes en la agenda explícita e implícita de las interacciones entre IES.

Algunos avances del país en indicadores de cobertura y deserción

Si bien desde el año 2000 se evidencia, al revisar la literatura e informes de gobierno, la existencia de preocupaciones y acciones para abordar la cobertura y la deserción, algunos indicadores importantes y más recientes brindan información acerca del comportamiento del fenómeno en los últimos años y se observa un comportamiento positivo.

En el año 2010, el porcentaje de jóvenes con edades entre 17 y 21 años que habían culminado sus estudios secundarios y, por tanto, podrían estar cursando estudios en educación superior –y que, en efecto, lo hacían (cobertura)– era del 37,1%. Durante este año y los anteriores, fue motivo de preocupación que, tras ingresar el 37,1% de los estudiantes, un poco más de la mitad desertara. En el año 2017, se observa un incremento de la cobertura, que alcanza el 52,8%, fruto de programas de becas y renovadas líneas de crédito que ponen el acceso a la educación superior al alcance de jóvenes que históricamente no podían acceder a dichos beneficios por motivos financieros.

Por otro lado, con la implementación de las políticas orientadas al abordaje de la deserción, esta, por período –que en el año 2010 era del 12,09%–, disminuye hasta el 9,03% en 2017. No se puede desconocer que el incremento en la cobertura trajo consigo el ingreso masivo de estudiantes con perfiles distintos, quienes plantearon nuevos retos para lograr que este aumento se acompañara de la disminución de la deserción y de educación de calidad.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

La Universidad del Norte es una institución de educación superior de carácter privado ubicada en la costa norte de Colombia, conocida como región Caribe. Su población estudiantil de pregrado, en el año 2019, es de 13 279 estudiantes, quienes se encuentran matriculados en los veintinueve programas que ofrece la institución, todos ellos con acreditaciones de alta calidad.

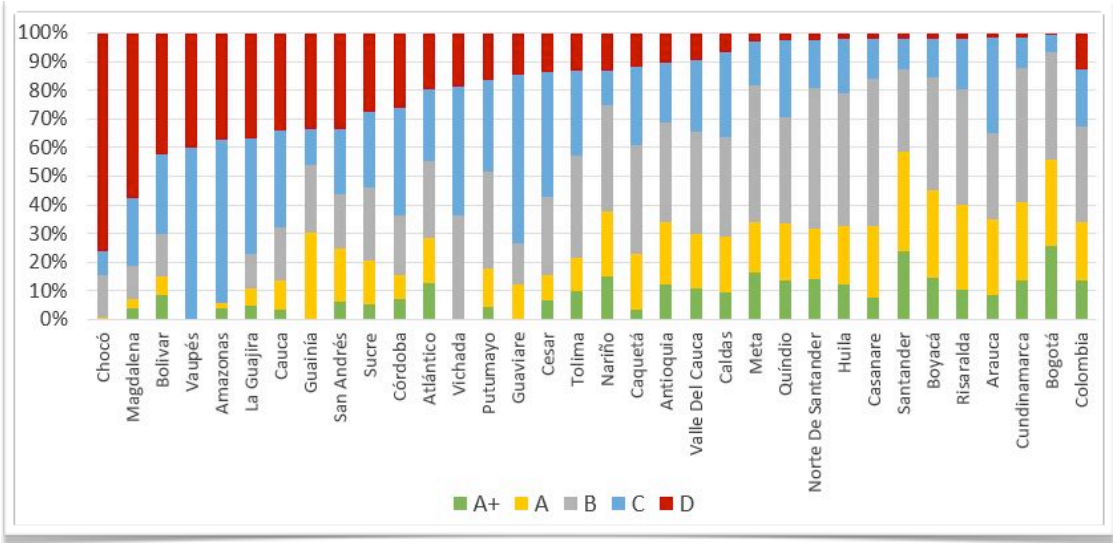
El MEN realiza cada año un análisis de los resultados de la prueba de estado que deben presentar todos los estudiantes que se gradúan en la educación media (estudios secundarios), para acceder a la educación superior. De esta manera, se logra identificar tendencias respecto a estos resultados a nivel de las distintas regiones del país, con lo que se plantean metas para el mejoramiento de la calidad en la educación escolar.

En estos análisis, se identificó que la región Caribe y la región Pacífica suelen tener los menores puntajes en las pruebas de estado. Como indica Hanushek, “los retos en materia de educación que enfrenta la mayoría de los países en el siglo XXI, incluidos los países en vías de desarrollo, son principalmente de carácter cualitativo y no tanto cuantitativo” (2015, citado por Meisel R. & Granger, 2019, p. 6). En esta línea, en una revisión de las políticas nacionales en educación del MEN y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se sostiene que el país enfrenta dos retos cruciales: cerrar las brechas territoriales existentes en participación y mejorar la calidad de la educación (OCDE, 2016, citado por Meisel R. & Granger, 2019). Meisel y Granger plantean que “en el Magdalena, el 81% de los estudiantes de grado once¹ estuvieron matriculados en colegios de categoría C o D, en La Guajira el 78%, en Bolívar el 70%, en San Andrés el 57%, en Sucre el 54%, en Córdoba el 63%, en el Atlántico el 45% y en Cesar el 58%” (2019, p. 9). Todos estos son departamentos de la región Caribe colombiana (ver gráfico 2).

¹ El grado once en Colombia es el último año que cursa un estudiante al finalizar sus estudios de secundaria, en modalidad no bilingüe.

GRÁFICO 2

Porcentaje de estudiantes en último grado por departamento y categoría² del colegio (2015-2017)



Fuente: Meissel y Granger, 2019.

Esta información tiene especial relevancia, al igual que la derivada del incremento de la cobertura, porque en el caso Uninorte, la población estudiantil tiene las siguientes características sociodemográficas: a) aproximadamente el 70% de la población estudiantil es de estratos 1, 2 y 3; b) el 87% de la población procede de la región Caribe colombiana (Universidad del Norte, 2019). En la población estudiantil de nuevo ingreso, se observa que el promedio del puntaje global en las Pruebas Saber 11 fue de 341 y 334 en el primer semestre de los años 2018 y 2019, respectivamente (el ICFES indica que el puntaje global se entrega en una escala de 0 a 500, sin decimales). Si bien estos puntajes en la prueba de estado no son considerados deficientes y la universidad recibe estudiantes con un nivel mayor a otras instituciones en la Costa Caribe, estos realmente evidencian que será un

2 Las categorías de los colegios, según el rendimiento en las Pruebas Saber 11, son: A+, A, B, C y D, en orden descendente (ICFES, 2017, citado por Meissel R. & Granger 2019).

reto para el estudiante abordar las exigencias de la educación superior. Al ser Uninorte una institución ubicada entre las mejores diez de Colombia, se hace entonces necesario trabajar de forma permanente en actividades de nivelación y otras orientadas a favorecer el desarrollo de estrategias para el aprendizaje, que faciliten al estudiante afrontar los retos y exigencias de una educación superior de calidad y hagan viable y posible el logro del éxito académico para él, traducido en aprendizaje, buen rendimiento y graduación. Este constituye el contexto en el cual se desarrolla el programa institucional de permanencia en la universidad.

Evolución a un modelo integral de acompañamiento centrado en el estudiante

Al igual que muchas instituciones de educación superior, la mayor parte de las estrategias para abordar la permanencia, existentes en la universidad hasta el año 2010, tuvieron énfasis en la retención. En general, se orientaron a factores financieros, académicos y psicológicos.

A nivel financiero, se ofrecen desde becas parciales y completas hasta auxilios que responden a la identificación de situaciones económicas específicas en los estudiantes. En términos académicos, se presentan programas de formación flexibles, políticas ante los estados probatorios del estudiante por bajo rendimiento académico que incluyen estrategias de intervención y oportunidades de intercambio, doble titulación, doble programa y otros. Los factores psicológicos se abordan desde la asesoría psicológica, el acompañamiento al estudiante de nuevo ingreso, cursos y actividades muy importantes durante el primer semestre enfocados en favorecer su proceso de adaptación.

Al asumir el compromiso explícito y visible de abordar la permanencia como prioridad en la institución, se amplían y fortalecen las acciones de retención existentes, con las cuales se logra una alta cobertura. Se plantea entonces un nuevo reto: comprender qué puede hacer la institución para favorecer en el estudiante su deseo de esforzarse, persistir, aprender, alcanzar un buen rendimiento académico y graduarse. Esto llevó a una reflexión sobre el por qué, cómo, cuándo y para qué de lo que hacemos, así como de qué manera lo anterior podría favorecer o no la persistencia y permanencia del estudiante, su aprendizaje y graduación con calidad. Algunos ejercicios claves realizados, si bien no fueron distintos a lo usual, arrojaron información interesante: alguna por ser nueva; otra porque, aun siendo antigua, no se había utilizado de manera efectiva.

Realizar el “inventario de iniciativas existentes” en la institución, con el objetivo de facilitar la adaptación del estudiante y apoyarle en el logro de un mejor rendimiento académico, por ejemplo, permitió identificar las preocupaciones de las diferentes instancias alrededor de variables que ya tenían identificadas y que se tendrían en cuenta en un nuevo modelo centralizado. En segunda instancia, realizar el “*benchmarking* de modelos ya existentes” nos llevó a descubrir que en Norteamérica se encuentran grandes centros de apoyo al estudiante al interior de las universidades, con experiencias exitosas, donde el eje de trabajo es la integración académica y el aprendizaje. Estos centros de asistencia al aprendizaje o centros para el éxito tienen una estructura propia por fuera de las áreas de bienestar universitario, poseen alta visibilidad y trabajan directamente orientados al apoyo académico de manera preventiva y a la intervención a través de un amplio portafolio de tutorías entre pares, talleres de estrategias de aprendizaje, instrucción suplementaria, *coaching*, nivelación, entre otros, con mecanismos de evaluación bien definidos. Las instituciones suelen socializar sus experiencias en eventos nacionales que permiten un intercambio de aprendizajes muy enriquecedor, alrededor de un trabajo estructurado poco usual en Europa y Latinoamérica.

Con esta información presente y la revisión de los resultados de los “procesos de caracterización”, se logró una lectura más enriquecida de toda la información encontrada en la literatura, las experiencias exitosas, entre otras; esto permitió así aterrizar en un modelo de trabajo propio que responda a las características y necesidades de los estudiantes, los programas académicos y la institución en nuestro contexto. Procedencia, estrato socioeconómico, tipo de colegio del cual se gradúa, ser el primer integrante de la familia que accede a la educación superior, número de colegios en los cuales estudió, resultados en pruebas de estado, entre otros, constituyen entonces, más que datos, información relevante en el marco de las acciones de fomento a la permanencia.

Estructura del programa institucional de permanencia

Un estudiante puede llegar con una beca total –que realmente constituye un factor protector ante el riesgo de abandono– y una muy buena preparación académica previa; pero además podría requerir herramientas para afrontar las presiones propias de los altos promedios académicos que suelen exigir las becas. Otro estudiante puede llegar muy emocionado a la educación superior, con la confianza de quien tuvo buenos resultados académicos durante su vida escolar, y enfrentarse con los diferentes sistemas de evaluación de una universidad, ante lo cual podría tener un buen resultado inmediato o frustrarse ante reprobaciones iniciales que puede asumir como fracasos. Algún otro podrá tener proyectada una experiencia educativa fuera del país y requerirá

prepararse y organizarse para eso. Muchos se trasladaron desde su lugar de origen y pueden adaptarse rápidamente o no a una ciudad nueva e incluso más grande, o solo desean pertenecer a un grupo deportivo. Estos son algunos ejemplos de la diversidad de experiencias e historias de vida que tiene cada estudiante, muchos de los cuales requieren un manejo integral, a pesar que en las instituciones las funciones suelen estar divididas entre diferentes áreas.

Como se observa en los ejemplos anteriores, cada estudiante tiene una historia propia, unas condiciones de vida que llevan a que sus necesidades, ante su proceso educativo, sean diferentes. Sin embargo, la experiencia mostró que, en nuestro caso, estas se agrupan en categorías que, a nivel institucional, se pueden abordar desde cuatro grandes ejes estratégicos: a) financiero; b) académico-administrativo; c) desarrollo humano, vida universitaria y profesional; y d) infraestructura y servicios de apoyo (ver gráfico 3).

GRÁFICO 3

Ejes estratégicos del Comité Institucional de Permanencia



Fuente: CREE, Universidad del Norte

Aquí es donde el lenguaje y los objetivos comunes, el conocimiento entre las áreas y el trabajo realmente articulado son muy necesarios. La visión del estudiante como uno solo en toda su integralidad, que requiere información pertinente, clara y oportuna, se hace relevante y personal. Así, el mismo estudiante puede requerir auxilio financiero (oficinas de financiamiento), asesoría en la matrícula de asignaturas (programa académico), tutorías en asignaturas (CREE) y aprender a manejar el estrés (bienestar universitario) que le impone las altas metas, sin sentirse recargado o, como se suele describir coloquialmente, “paseado” entre áreas.

Desde otra perspectiva frente al mismo estudiante, oficinas como el Centro para la Excelencia Docente (CEDU) aborda la didáctica con los docentes; ya que, ante los retos que plantean las nuevas generaciones por su manera de aprender, siempre se requerirán espacios donde los maestros puedan repensar su clase, con acceso a expertos que les ayuden a darle forma a aquello que identifica con capacidad de ser más exitoso o efectivo en el aula. No se trata ya de “así se enseña”, sino de “cómo aprenden ellos”. Es la visión desde el docente, donde igualmente el principal beneficiado es el estudiante.

Además, las oficinas administrativas aportan desde su quehacer y se convierten en facilitadores del acceso y adaptación del estudiante. Desde la oficina de admisiones, por ejemplo, los procesos de captación de estudiantes nuevos son matizados con actividades sencillas que, más allá de persuadirlos para vincularse a la institución, generen reflexiones que los lleven a tomar una mejor decisión de carrera, conocer de antemano qué retos se les presentarán en los primeros semestres, entre otras. Este nuevo estilo de abordar aquellos primeros contactos con los futuros estudiantes responde a la necesidad de hacer prevención desde el primer momento; porque, un estudiante que no se siente satisfecho con su elección vocacional, tiene mayores probabilidades de desertar, por supuesto.

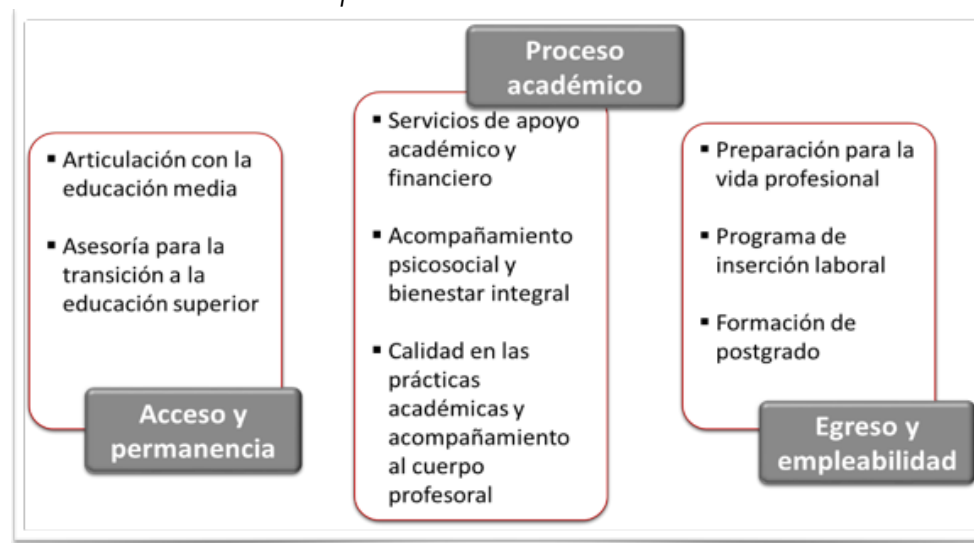
Por último, pero al mismo nivel de importancia, el rol de oficinas como las de registro, biblioteca y tecnología (DTIC) son estratégicas: registro, como líder del proceso de programación académica, se convierte en facilitadora del acceso y la permanencia, además de brindar procesos más claros y sencillos, al servicio de “lo académico”, porque esto facilita la adaptación del estudiante; biblioteca ofrecerá siempre espacios de capacitación al estudiante en el uso de las bases de datos, en alianza con docentes para fomentar su uso, y propondrá mecanismos más amigables con el usuario; y la DTIC brindará y propondrá las tecnologías necesarias para que el seguimiento integral al estudiante cuente con plataformas y otras herramientas tecnológicas que faciliten el proceso a todos los involucrados.

Al analizar en detalle, todo espectador podría afirmar que cada área al final se limita a hacer lo que le corresponde, afirmación que es totalmente cierta. Lo que hará la diferencia siempre será desde qué postura o desde qué lentes se inicia el proceso; es decir, cuál es su punto de partida. En este caso, el punto de arranque es el estudiante y la meta final siempre será la graduación con calidad.

Desde esta postura, el proceso de acompañamiento se aborda de manera longitudinal a lo largo de la vida del estudiante, desde su ingreso hasta el momento de su egreso o graduación (ver gráfico 4).

GRÁFICO 4

Modelo institucional de acompañamiento



Fuente: CREE, Universidad del Norte

CENTRO DE RECURSOS PARA EL ÉXITO ESTUDIANTIL (CREE)

Somos un centro de apoyo y acompañamiento al estudiante en su proceso de aprendizaje, que favorece su integración académica, persistencia y éxito, además de contribuir al mejoramiento de indicadores académicos institucionales.

El nacimiento del CREE, en el año 2011, unificó los esfuerzos realizados por las diferentes áreas y programas académicos orientados a apoyar al estudiante. De esta manera, estrategias ya existentes se centralizaron en una oficina, lo cual permitió fortalecerlas, ampliarlas, implementar algunas nuevas y formalizar una metodología de trabajo. El Programa de Recuperación Académica existente en la División de Ingeniería, el Programa de Orientación Académica en Bienestar Universitario, los servicios de monitoría –que, en su momento, eran administrados por la oficina de planeación– y la sala de tutorías del Departamento de Matemáticas, entre otros, fueron algunos de los servicios que pasaron a formar parte de la nueva área.

En el caso de los servicios usualmente ofrecidos en el Programa de Recuperación Académica de la División de Ingeniería, por ejemplo, se procedió a ampliarlos de manera que en la actualidad se ofrece a los estudiantes de todos los programas académicos. En ellos, se realiza seguimiento y acompañamiento a estudiantes que se encuentran en estado académico probatorio por no tener el promedio acumulado exigido por la institución. En su momento, a través de este programa, se ofrecen talleres de fortalecimiento académico liderados por psicólogos, grupos de estudio dirigidos por pares estudiantiles y asesoría individual para el manejo de factores asociados al bajo rendimiento académico. La oferta de estos grupos de estudio se amplió no solo a todos los programas académicos, sino también a todo estudiante que esté cursando la asignatura objeto de estudio en el respectivo grupo.

¿Por qué migrar de iniciativas independientes a un modelo centralizado?

La consolidación del acompañamiento académico al interior de la universidad representa varias ventajas significativas, entre ellas: definición de un modelo y estándares de trabajo; priorización del tema al no formar parte de actividades adicionales de otras instancias; optimización de los recursos existentes y asignación de nuevos; y visibilidad.

En términos generales, los modelos orientadores del centro corresponden a los *Success Center* y los *Learning Assistance Center* de las universidades norteamericanas. Adaptaciones de experiencias y maneras de trabajar que demostraron ser eficaces en el acompañamiento académico al estudiante y permitieron avanzar guiados por estándares planteados por el *Council for Advancement of Higher Education*. Por otra parte, como en toda área de estudio, la vinculación a asociaciones, como el *National College Learning Center Association* (NCLCA), facilita el proceso de actualización y conocimiento de experiencias exitosas, así como el proceso de mejora continua que forma parte de la dinámica institucional y de la cual el centro no puede ni debe sustraerse en su misión sustantiva.

Desde sus inicios, el CREE se orienta a contribuir con el logro de indicadores académicos institucionales asociados al éxito académico. Así, al favorecer el desarrollo de competencias de aprendizaje en el estudiante, su motivación y satisfacción con la vida académica y su buen rendimiento académico, se pretende contribuir a la mejora de indicadores como la disminución de: la reprobación y retiro de asignaturas (repitencia), los estudiantes en condición académica crítica, la deserción intersemestral y por cohorte y el tiempo para culminación de estudios. Para esto, desarrolla acciones organizadas en dos líneas: la primera, a nivel institucional, que lidera el comité institucional de permanencia, el cual articula las acciones de las diferentes instancias que lo conforman; y la segunda se desarrolla directamente a través de los servicios que ofrece a los estudiantes organizados en dos procesos estratégicos.

Procesos estratégicos: acompañamiento académico

El primer proceso estratégico lo constituye el acompañamiento académico al estudiante, el cual se ofrece a través de diferentes mecanismos para responder a las características y necesidades particulares, a los retos que se dan en cada área disciplinar y a la manera en que se aprende en ellas. En este proceso, la comunicación permanente y de doble vía con las divisiones académicas es clave para una comprensión de cada plan de estudio, los resultados de aprendizaje planteados en ellos, la conexión entre las diferentes asignaturas, los temas o competencias prioritarias a desarrollar por el estudiante y las debilidades más frecuentes o puntos de tropiezo para el mismo. El acompañamiento se realiza tanto a nivel de asignaturas como de talleres desligados de estas, pero articulados a las necesidades en los programas académicos; además, de manera transversal, se aborda el desarrollo de estrategias para el aprendizaje, lo que incluye lectura, escritura y expresión oral. De igual manera, la articulación con instancias de apoyo y oficinas administrativas alimenta el proceso de acompañamiento académico a la luz del programa de permanencia.

En el acompañamiento en asignaturas, se privilegia el realizado por pares, fruto del análisis de cada una de ellas en cada plan de estudio. En el proceso de planeación, se priorizan las asignaturas e identifican aquellas consideradas estratégicas por ser retadoras para los estudiantes, por ser base para otras asignaturas (prerrequisito), tener alto contenido de diseño, laboratorios, etc., que ameriten un acompañamiento más cercano al estudiante. Asimismo, se privilegia las asignaturas de los primeros semestres académicos y, más aún, las que usualmente cursan los estudiantes de primer ingreso.

Un reto permanente en el acompañamiento es siempre ser oportunos y pertinentes con los tiempos, lo cual permite que no solo se dé un aprendizaje en el estudiante, sino que se impacte en los resultados académicos del mismo. Así, no será lo mismo que el estudiante comprenda y domine un contenido o una estrategia antes de la evaluación y logre un buen resultado en ella, que después de la misma, luego de obtener una calificación reprobatoria que afecta de forma negativa sus probabilidades de aprobación de la asignatura, su autoeficacia percibida y su motivación, entre otras.

A propósito de la asesoría individual y las actividades grupales que se desarrollan desligadas de las asignaturas, es fundamental reconocer el momento que atraviesa el estudiante de acuerdo con su avance en el programa académico. Las necesidades suelen variar en relación con esto (ver tabla 1).

TABLA 1
Aspectos claves a abordar en la consejería académica a lo largo de la vida académica universitaria

Primer año	3º - 5º semestre	6to a 10º semestre
▪ Adaptación a la vida académica. ▪ Reglas de juego académico. ▪ Integración con la vida universitaria. ▪ Uso pertinente y oportuno de los recursos institucionales.	▪ Cumplimiento de las exigencias académicas. ▪ Prevención de la repitencia, la deserción y el rezago. ▪ Clarificación de la proyección profesional y áreas de interés.	▪ Compromiso con el rol profesional. ▪ Establecimiento de redes profesional ▪ Fomento a la graduación oportuna. ▪ Preparación y orientación a la práctica profesional.
Estímulo al compromiso, la excelencia e integralidad académica Satisfacción con la vida académica Ansiedad, carencia de sentido		

Fuente: CREE, Universidad del Norte.

Las actividades grupales, que funcionan con el objetivo de abordar el conocimiento de estrategias de aprendizaje, demostraron ser un reto de manera particular. Llamar la atención del estudiante sobre ellas suele ser más necesario, porque se pierde muchas veces del radar del estudiante en su lista de urgentes. Es decir, finalmente para el joven es percibido como más importante estudiar el examen que presentará en pocos días, que aprender mejores técnicas de estudio, aun cuando tenga conciencia de que lo necesita. Si bien el par estudiantil en su modelado es el vivo ejemplo de estas maneras de estudiar, siempre se identificó como necesario este otro espacio al lado de expertos en aprendizaje para hablar sobre el tema. Sin embargo, funcionó notoriamente desarrollar actividades dinámicas y prácticas, con nombres que conectan con lo que el estudiante necesita y quiere; por ello, se desarrollan temas como: "Apuntale al 5", "Parciales sin los nervios de punta", "Que el estrés no te baje la nota", "No tienes tiempo para organizar tu tiempo", "De-rumba tus mitos sobre el cálculo" y otras relacionadas con algunas áreas de conocimiento, como: "Porque no todo se aprende igual: contenido heurístico" o "Porque no todo se aprende igual: contenido logarítmico".

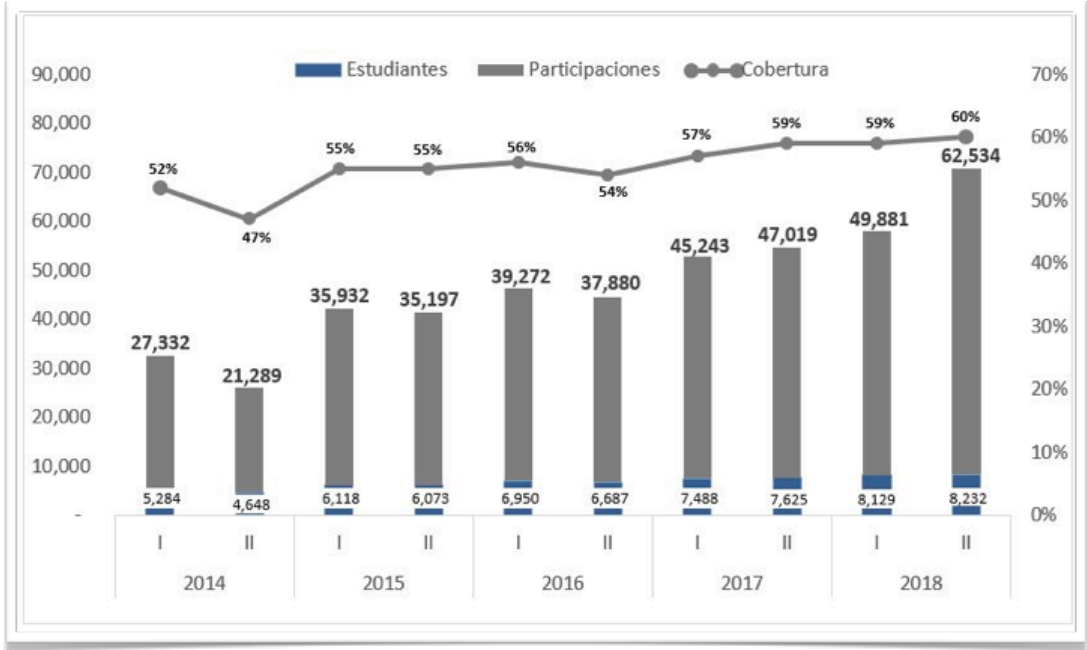
Pares estudiantiles: permanencia y éxito académico

La estrategia de pares estudiantiles, como acompañamiento académico para la adaptación de los estudiantes a los retos de la vida universitaria y su relación con el rendimiento académico, fue valorada positivamente como recurso útil en la contribución al desarrollo de actitudes y habilidades que favorezcan la permanencia de los estudiantes en la universidad (Blanch, Duran, Valdebenito & Flores, 2013; Bustos-González, 2018; Duran & Sánchez, 2012; Duran Gisbert & Vidal Iglesias, 2011; Franco, 2016; Herrera & Guevara, 2016; Treston, 1999). Sencillo en su concepción, pero de alto valor formativo, el "aprendizaje cooperativo" (Johnson & Johnson, 1999), que se suscita en una tutoría académica entre pares, incide en estructuras personales claves para fomentar la persistencia en los estudiantes y la adquisición de estrategias para aprender (Pozo & Monereo Font, 1999), la autoeficacia percibida (Bandura, 1997), la autorregulación (Ambrose & otros, 2017), la motivación (Barkley, 2010) y la resiliencia (Garmezy, 1991).

La Universidad del Norte, consciente de esta relación, hizo grandes esfuerzos para que la mayor cantidad de estudiantes pueda verse beneficiada del acompañamiento por pares que gestiona el CREE. En el año 2018, el acompañamiento académico llegó al 60% de los estudiantes que, de manera voluntaria, participaron de las distintas tutorías y monitorías, al mismo tiempo que la deserción institucional mostró mejoras a lo largo de estos años de servicio, disminuyendo del 35,9% en 2014 al 34,1% en 2018 (Universidad del Norte, 2019, p. 20).

GRÁFICO 5

Evolución de la participación de estudiantes en estrategias del CREE, serie 2014-2018 (Universidad del Norte)



Fuente: CREE, Universidad del Norte.

Tales resultados de cobertura e impacto tienen sentido dadas las estrategias de retención, sobre todo, por el enfoque de trabajo hacia la persistencia de cada estudiante. Por ejemplo, con respecto a la motivación y el compromiso suficiente para afrontar de manera eficiente los retos académicos cada semestre, cuesta trabajo enfocar conductas y hábitos de aprendizaje, a menos que el estudiante cuente con una expectativa positiva sobre el logro de los objetivos de aprendizaje. En tal sentido, investigaciones (Navarro & otros, 2019; Nie, Lau & Liao, 2011; Pajares, Valiente & Cheong, 2006) demostraron que, en los escenarios de asunción de conocimientos, es relevante la manera en que cada estudiante valora de forma positiva la probabilidad de lograrlo; es decir, es diferente un estudiante que cree, antes de iniciar su clase, que la exigencia es tan alta que de seguro no lo va a lograr, a aquel que está convencido de que será un reto, pero que el éxito puede conseguirse. Este último posee una expectativa positiva de resultado

(Ambrose & otros, 2017) y, por ende, está convencido de que estudiar, dedicarse y cumplir con las tareas de la clase, entre otras actividades de aprendizaje, seguramente lo llevará a cumplir con los objetivos y obtener un rendimiento académico bueno o excelente. Este es el desempeño habitual de los que asisten a las estrategias del CREE (ver la tabla 2).

TABLA 2
Evolución de la aprobación de asignaturas matriculadas por período de asistentes a estrategias CREE, serie 2013-2018

	2013-1	2014-1	2015-1	2016-1	2017-1	2018-1
Aprobación de asignaturas	65%	77%	81%	82%	82%	87%
	2013-2	2014-2	2015-2	2016-2	2017-2	2018-2
Aprobación de asignaturas	78%	84%	86%	85%	87%	87%

Fuente: CREE, Universidad del Norte.

Esta matriz de convencimiento o de creencias ante el logro de metas en las asignaturas es lo que los teóricos del aprendizaje social denominan “expectativas ante el aprendizaje” (Bandura, 1999) y, como mecanismo psicológico que tiene influencia sobre las conductas de aprendizaje, son claves para su actitud de persistencia. Ahora bien, como se trata de un fenómeno que depende de las creencias y de la manera como las dinámicas sociales las hace relevantes son susceptibles de ser afectadas.

En este punto es donde el acompañamiento académico por pares que gestiona el CREE cumple un papel relevante, en tanto cada par estudiantil es formado para maximizar las cualidades que impactan la persistencia. Se trata de aprovechar las oportunidades que ofrece la “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1979) que, de manera natural y fluida, ocurre entre iguales para que el estudiante aumente su confianza en sus recursos personales, mientras pasa de ser un novato en el dominio de los conocimientos a un experto, al integrar las habilidades necesarias para aprender. Esto, en el marco de una secuencia didáctica que comienza con el modelado y termina con la práctica autónoma por parte del estudiante, abona un fértil terreno en el que la persistencia germine y se mantenga (ver tabla 3).

TABLA 3
Relación entre la secuencia didáctica de las tutorías y factores de persistencia en los estudiantes en el acompañamiento académico en asignaturas

Acompañamiento en Asignaturas			
	MODELADO	PRÁCTICA GUIADA	PRÁCTICA AUTÓNOMA
DISCIPLINAR Conocimientos por aprender	Auto eficacia positiva Es posible lograrlo	Autoeficacia Percibida Con mis conocimientos puedo lograrlo	
TRANSFERENCIA La manera de aprender	Novato. Adquiero habilidades	Confianza Integro habilidades	Experto Soy estratégico
MOTIVACIÓN Compromiso por aprender	Valor Objetivo Relevante, Pertinente	Valor Subjetivo Valor de logro, valor intrínseco, valor extrínseco	

Fuente: CREE, Universidad del Norte.

Procesos estratégicos: seguimiento al rendimiento académico, indicadores institucionales y de gestión

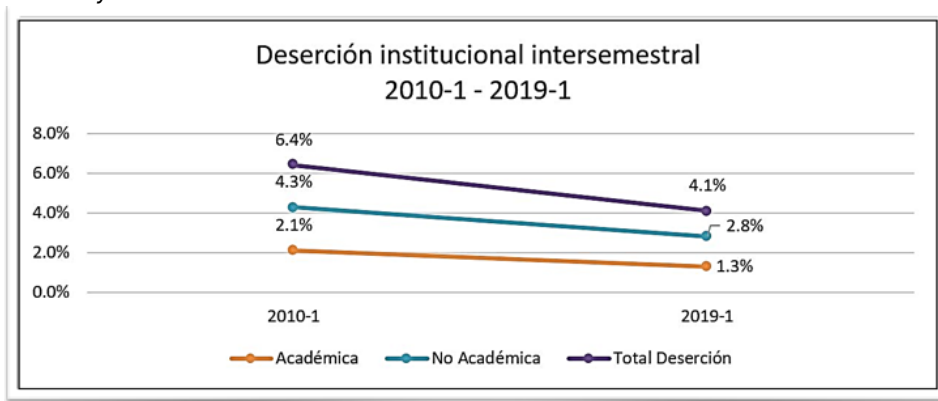
Los procesos de planeación y gestión siempre requieren estar sustentados en información. El CREE y el Programa de Permanencia no son la excepción. El primero realiza cada año seguimiento al comportamiento de los “indicadores académicos institucionales” relacionados con el éxito estudiantil y, en segunda instancia, realiza “seguimiento al rendimiento académico” de los estudiantes; además, realiza monitoreo a los “indicadores internos de gestión”.

A nivel institucional, es la Oficina de Planeación la encargada de generar informes estadísticos relacionados que incluyen el comportamiento de los “indicadores académicos”. De esta manera, la información orienta la toma de decisiones al facilitar la identificación de oportunidades de mejora y resultados positivos en indicadores como: aprobación de asignaturas, estados académicos, deserción estudiantil institucional y por programa, graduación, entre otros.

La revisión de las tendencias en el comportamiento de estos indicadores se da de manera periódica, por división, programa académico y población, a través de informes estadísticos que se encuentran a disposición de diferentes instancias de la institución (ver gráfico 6).

GRÁFICO 6

Evolución de la deserción intersemestral por cohorte en la Universidad del Norte entre los períodos 2010-1 y 2019-1

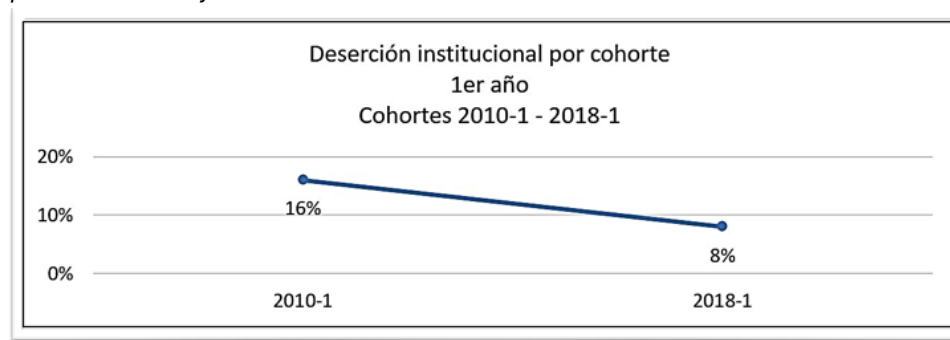


Fuente: (CREE), Universidad del Norte, con información de la Oficina de Planeación.

Estos, en el caso del CREE, son complementados con análisis propios, que se hacen posibles con el acceso a los sistemas institucionales que brindan información necesaria para un mejor conocimiento de la población estudiantil (ver gráfico 7).

GRÁFICO 7

Evolución de la deserción intersemestral por cohorte a primer año en la Universidad del Norte entre los períodos 2010-1 y 2018-1



Fuente: CREE, Universidad del Norte, con información de la Oficina de Planeación.

El mismo tipo de análisis se realiza respecto a la aprobación-reprobación de asignaturas, de manera que se puede identificar el comportamiento de las mismas y el de los estudiantes, lo que permite identificar, tanto al departamento académico, al programa y a instancias como el CREE y el CEDU, la necesidad de impulsar de manera más directa el aprendizaje de los estudiantes, cada uno desde su respectivo quehacer. Con este esquema de trabajo en el seguimiento a las tendencias de reprobación en asignaturas, se avanzó entre los períodos 2009-1 y 2019-1, con lo cual se logró una disminución del porcentaje de reprobación de casi 7%.

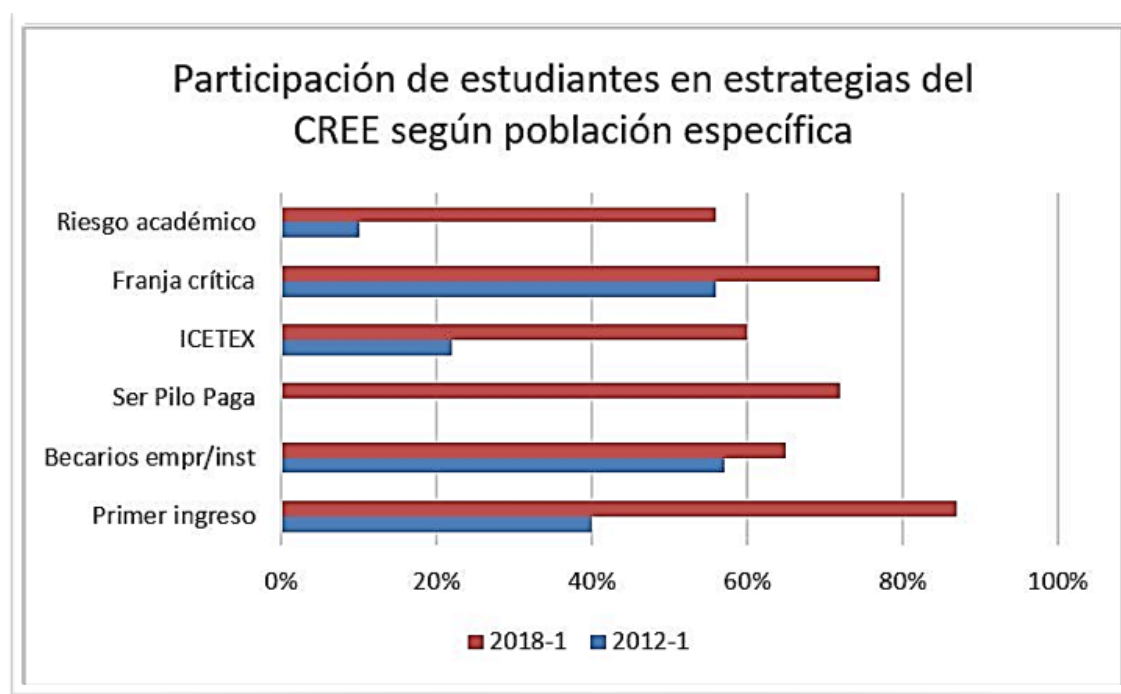
Sin embargo, una de las innovaciones implementadas que generó alto impacto fue el cambio de una metodología de "seguimiento al rendimiento académico" del estudiante, a través de análisis de calificaciones definitivas, promedios acumulados y estados académicos al final de cada semestre, a una nueva metodología basada en el seguimiento a las calificaciones durante el mismo semestre académico. El seguimiento se realiza a través de dos tipos de análisis: el primero de ellos lo lleva a cabo cada departamento académico de manera autónoma, mediante el uso de las herramientas tecnológicas dispuestas para ello, lo cual le brinda una visión consolidada del desempeño de los estudiantes, por grupo y por asignatura; el segundo es realizado por el CREE y permite monitorear el rendimiento académico del estudiante y su participación en los espacios de apoyo y acompañamiento institucionales. El resultado de este ejercicio posibilita intervenciones durante el semestre en los casos que así se requieran, no solo por parte de las instancias de apoyo al estudiante, sino también de los mismos departamentos académicos.

Alineados con el calendario académico institucional, se establece el cronograma a seguir en cada período, con el fin de que estos análisis cumplan criterios de oportunidad y pertinencia, además de ofrecer, a su vez, diferentes vistas como: consolidada por estudiante, por asignatura y por poblaciones con características específicas que sean susceptibles de ser rastreadas en el sistema de información institucional. Asimismo, se establece criterios de rendimiento académico que plantean prioridades para la atención del estudiante y las conductas a seguir, claros para todos los involucrados y sujetos a revisión consensuada, en caso de surgir nuevas condiciones que así lo ameriten. Usualmente se genera al menos tres revisiones parciales durante el semestre, cuyo reporte es consultado por oficinas como Bienestar Universitario, Financiamiento Estudiantil y el mismo CREE, para realizar ajustes en los procesos de atención a los estudiantes.

En el caso del seguimiento a los “indicadores internos de gestión”, es relevante información como: cobertura de estudiantes, participación en los servicios de apoyo académico y resultados académicos de los participantes. La misma se monitorea a lo largo del período académico y, al finalizar este, tanto de manera consolidada como por programa y por población de interés especial, como: primer ingreso, becarios, estudiantes con crédito, con estado académico probatorio y estado académico normal, pero bajo promedio acumulado (ver gráfico 8).

GRÁFICO 8

Evolución de la participación de estudiantes en estrategias del CREE, según población específica, serie 2012-2018 (Universidad del Norte)



Fuente: CREE, Universidad del Norte.

El proceso de seguimiento a los indicadores académicos, rendimiento académico e indicadores de gestión interna es posible y se facilita cuando se cuenta con la disponibilidad de herramientas tecnológicas que permitan el registro de información académica centralizada, de información relacionada con la atención a estudiantes y generación de reportes y análisis, que indiscutiblemente involucran áreas como DTIC y Registro.

CONCLUSIONES

Tal vez la primera y más importante conclusión o aprendizaje, a lo largo de estos años que se trabajó por la disminución de la deserción en la institución, se puede resumir en la frase: “La permanencia estudiantil es un asunto de todos”. “Posicionarla” como política, generar un trabajo articulado y la asignación de herramientas tecnológicas son la base de toda acción que se quiera desarrollar. Esto lleva al ejercicio de identificar cómo cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo, desde estudiantes hasta profesores y administración, pueden contribuir a ella. El liderazgo de la alta dirección juega un papel fundamental en este posicionamiento al generar un mensaje claro respecto al compromiso institucional con el aprendizaje del estudiante y el apoyo a la docencia en la búsqueda de nuevas maneras de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, al tener en cuenta todas las prioridades que la academia y la administración deben liderar –desde publicaciones, grupos de investigación, eventos académicos, posicionamiento institucional, todos ellos temas estratégicos–, aun cuando la permanencia es asunto de todos, siempre será necesario un gestor, área o personas que constantemente estén atentos a detectar nuevos factores de riesgo, nuevas condiciones de vulnerabilidad, así como oportunidades de potencializar, prever y anticipar. Si bien esta no sería quien ejecute toda acción o estrategia, sí se constituye en un apoyo fundamental al proceso completo a nivel institucional y asegura que este se mantenga también como un tema estratégico en los primeros lugares de prioridad. Lo anterior es la segunda lección, puede verse como un proceso de “consolidación” o de “centralización”, lo que dependerá de las características de cada universidad y cómo desee orientar la dinámica entre áreas (ver gráfico 9).

GRÁFICO 9

Acciones clave en la implementación del Programa de Permanencia Estudiantil en la Universidad del Norte



Fuente: CREE, Universidad del Norte.

Por último, pero no menos importante: se aprendió que el “campus es en últimas una gran aula”, al ser protagonista la relación estudiante-profesor. Esto tiene varias implicaciones relevantes. Para comenzar, la generación de cultura de estudio al interior de la institución requiere abordarse intencionalmente. Si bien esta suele darse por sentado en un medio educativo, siempre reclama nuestra especial atención lograr que se dé y sea percibida por el estudiante como natural. Cuando un nuevo estudiante ingrese, debe hacerlo con preguntas como: ¿será mejor estudiar solo o en grupo?, ¿cómo se accede a los grupos de estudio?, ¿con qué grupo de amigos asistiré a ellos?; además, debe percibir como normal y natural organizarse con estos apoyos académicos formales e informales. Ojalá conozca de ellos previamente, por medio de amigos y conocidos, y reciba

muy buenas referencias; de lo contrario, será importante brindar los espacios durante los procesos de inducción o primera semana de clases para que esto se dé.

En resumen, la pregunta deseable es: ¿cómo participar de los espacios institucionales?, en vez de cuestionarse si quiere hacerlo o no. En nuestro caso, se encontró una especial fortaleza en el fomento de las comunidades de aprendizaje por pares. Se halló que tiene un alto valor para el estudiante cuando un par le reafirma que comprender determinado contenido será importante en la siguiente asignatura y en la carrera, que estudiar más horas es necesario, que estudiar con suficiente anticipación es la clave para lograr el resultado deseado, que asistir a determinados eventos académicos y no académicos realmente es fantástico. Se trata de un aprendiz reciente al compartir su propia vivencia, no solo en asuntos académicos, sino también en experiencias que contribuirán al desarrollo de competencias blandas. De igual manera, no se puede perder de vista que la generación de comunidades de aprendizaje siempre será un reto y sobre todo el hecho que estas comunidades fluyan, más que por imposición, de manera voluntaria, porque se requiere algún nivel de conexión emocional del estudiante, quien es el actor principal en su formación.

Dentro de esta misma gran aula, en el marco de la relación estudiante-profesor, es cada vez más retador un modelo pedagógico que reconozca los diferentes tipos de aprendizaje y los incorpore en la didáctica de la clase; pero se aprendió, en el proceso de trabajar sobre permanencia, que este es un tema central. El rol del docente cambió en años recientes y evolucionó desde la transmisión de conocimientos a la implementación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias, lo cual exige inevitablemente un clima en el aula, incluso emocional, que facilite este aprendizaje, permita el error, ayude al estudiante a aprender de este, entre otros.

Bibliografía

AMBROSE, S. A. & OTROS (2017). *Cómo funciona el aprendizaje: 7 principios basados en la investigación para una enseñanza inteligente*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.



- BANDURA, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>>.
- BARKLEY, E. F. (2010). Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty. En *The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- BERGER, J., G. Blanco Ramirez & S. Lyons (2005). Past to present: A historical look at retention. En A. Seidman (ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (primera, pp. 7-34). Los Angeles: Greenwood Publishing Group.
- BLANCH, S., D. DURAN, V. VALDEBENITO & M. FLORES (2013). The Effects and Characteristics of Family Involvement on a Peer Tutoring Program to Improve the Reading Comprehension Competence. *A Journal of Education and Development*, 28(1), 101-119. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1007/s10212-012-0104-y>>.
- BUSTOS-GONZÁLEZ, R. A. (2018). Tutoría entre pares como estrategia para la formación de ingenieros: desafíos y nudos críticos. *Revista Educación en Ingeniería*, 13(26), 4-11.
- DONOSO, S. & E. SCHIEFELBEIN (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 7-27. Recuperado de: <<https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>>.
- DURAN, D. & G. SÁNCHEZ (2012). Ritmos en dos. Una experiencia basada en la tutoría entre iguales para la mejora de la fluidez y comprensión de lectura rítmica musical. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 56, 99-106.
- DURAN GISBERT, D. & V. VIDAL IGLESIAS (2011). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica: un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria* (primera edición). Barcelona: Graó.
- FRANCO, S. E. A. (2016). El programa institucional de tutoría en el colegio de ciencias y humanidades, una estrategia de intervención para reducir el rezago escolar y el abandono del aula. *Congresos CLABES III*. Recuperado de: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/949>>.
- GARMEZY, N. (1991). Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated with Poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>>.
- GUZMÁN, C. & OTROS (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: MEN.

- HERRERA, B. & R. GUEVARA (2016). La formación de tutores para desarrollar acciones tutoriales que reduzcan el abandono de los alumnos de primer año en la Facultad de Medicina de la UNAM. *Congresos CLABES III*. Recuperado de: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1182>>.
- HIMMEL, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 17, 91-108. Recuperado de: <<https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>>.
- JOHNSON, D. W. & R. T. JOHNSON (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- MEISEL R. A. & A. GRANGER (2019). ¿Atrapados en la periferia? Brechas de calidad en la educación en Colombia: Pruebas Saber 11 (2000-2018). En UNIVERSIDAD DEL NORTE (ed.), *Documentos. Departamento de Economía* (volumen 36, p. 45). Recuperado de: <<https://www.uninorte.edu.co/web/departamento-de-economia/publicaciones>>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (MEN) (2015). *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. Bogotá: MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (MEN) (2018). *Reporte SNIES 2018*. Recuperado de: <<https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/SNIES/>>.
- NAVARRO, R. L. & OTROS (2019). Social Cognitive Predictors of Engineering Students' Academic Persistence Intentions, Satisfaction, and Engagement. *Journal of Counseling Psychology*, 66(2), 170-183. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1037/cou0000319>>.
- NIE, Y., S. LAU & A. K. LIAU (2011). Role of Academic Self-efficacy in Moderating the Relation between Task Importance and Test Anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 736-741. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.005>>.
- PAJARES, F., G. VALIANTE & Y. F. CHEONG (2006). Writing Self-efficacy and its Relation to Gender, Writing Motivation and Writing Competence: A Developmental Perspective. *Studies in Writing*, 141-159. Recuperado de: <https://doi.org/10.1163/9781849508216_009>.
- POZO, J. & C. MONEREO FONT (1999). *El Aprendizaje Estratégico*. Barcelona: Santillana.
- TINTO, V. (1997). Classrooms as Communities. Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>>.

TRESTON, H. (1999). Peer Mentoring: Making a Difference at James Cook University, Cairns it's Moments like these You Need Mentors. *Innovations in Education and Training International*, 36(3), 236. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1080/1355800990360309>>.

UNIVERSIDAD DEL NORTE (2019). *Boletín estadístico 2018*. Barranquilla, Colombia: Oficina de Planeación de la Universidad del Norte. Recuperado de: <<https://www.uninorte.edu.co/documents/10698/14183477/Boletin+Estadistico+2019+%281%29.pdf/63258f7a-09cc-4a72-8cb8-15805f426c27>>.

VGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, editor). Barcelona: Crítica.

Buscamos tu plenitud y potenciamos tu liderazgo: la experiencia del programa LiFE en el Tecnológico de Monterrey

■ *Luis Raúl Domínguez Blanco*
Adriana Gámez Garza
Yedida Betzabé López

INTRODUCCIÓN

La misión y visión de cada institución de educación superior puede variar; sin embargo, su propósito es eminentemente formativo y, desde la perspectiva del estudiante, se vuelve transformativo. Cada joven que ingresa a la universidad, persigue un sueño que, en principio, está lleno de dudas e inquietudes; pero que, durante el trayecto de su viaje universitario, cobra un sentido académico, profesional y personal.

Por otra parte, la educación superior se encuentra en un proceso de transformación a nivel mundial y las universidades se encuentran haciendo los cambios necesarios para responder a las nuevas economías y retos de la sociedad a través de la diversificación de sus flujos de ingresos, la mejora de la calidad educativa, la globalización y el uso de las nuevas tecnologías. Esto implica el reto de encontrar nuevos enfoques para la enseñanza y la investigación (Cook & Lewis, 2007).

El enfoque tradicional en la especialización profesional y la transferencia de conocimiento en el contexto universitario comienzan a agotarse, no solo frente a estos retos del entorno, sino ante las necesidades de los estudiantes de esta generación. En este contexto, existe una diferencia entre las habilidades que las personas aprenden y aquellas las personas necesitan, ya que la enseñanza tradicional no brinda las herramientas para que los estudiantes obtengan el conocimiento que requieren para triunfar (Soffel, 2016).

Keeling (2004) aboga por la educación transformacional como un proceso holístico que ubica al estudiante al centro de la experiencia de aprendizaje, donde ninguna unidad dentro de la universidad puede estar aislada si persigue lograr su misión educativa con efectividad (Cook & Lewis, 2007). Así, el "aprendizaje reconsiderado" representa una actividad transformadora, holística y exhaustiva que integra el "aprendizaje académico" con el "desarrollo del estudiante".

De esta forma, el desarrollo de las competencias transversales y las habilidades del carácter, que brindan al estudiante una formación integral, se vuelve necesario para que potencialicen su talento personal, su liderazgo y su autorrealización. Además, una formación en equilibrio entre el conocimiento disciplinar y la educación para la vida nos plantea el reto de diseñar modelos que desarrollen las habilidades sociales y emocionales, además del conocimiento.

El desarrollo del Modelo Educativo Tec21 del Tecnológico de Monterrey¹ concibió una transformación hacia la formación por competencias, reconociendo dos categorías: las competencias disciplinares, relacionadas con todos aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se consideran necesarios para el ejercicio profesional; y, por otra parte, las competencias transversales. Estas últimas se desarrollan a lo largo del proceso de formación de cualquier disciplina, son útiles para la vida del egresado e impactan de manera directa en la calidad del ejercicio de la profesión (Tecnológico de Monterrey, 2016).

Estas competencias para la vida, en el contexto del Tec21, se definieron en siete agrupaciones de subcompetencias: autoconocimiento y gestión, emprendimiento innovador, inteligencia social, compromiso ético y ciudadano, razonamiento para la complejidad, comunicación y transformación digital (Tecnológico de Monterrey, 2019). El siguiente gráfico resume las siete competencias transversales del Modelo Educativo Tec21:



¹ Puede verse la web oficial de la institución en <https://tec.mx/es/modelo-tec21>.

Es aquí donde el Tecnológico de Monterrey ha desarrollado el modelo de Liderazgo y Formación Estudiantil (LiFE); el cual, en principio, busca que la experiencia en la universidad sea una vivencia memorable, pero que además representa un modelo de formación para la vida, donde se desarrollan las competencias transversales con el propósito de que el estudiante encuentre su autorrealización y potencie su liderazgo. El fundamento de LiFE se arraiga en el concepto de éxito estudiantil que, si bien es complejo y multidimensional, presenta diversas estrategias formativas para el aprendizaje y el desarrollo del estudiante (Strange, 2010).

Identificar estratégicamente cómo apoyar a que nuestros estudiantes triunfen conlleva a identificar las variables de éxito estudiantil, tales como la retención, la eficiencia terminal, el logro académico, la empleabilidad, el ingreso al posgrado y su desarrollo holístico, del cual de hablará más adelante. Los resultados positivos en estos indicadores se encuentran arraigados en siete principios: la validación personal, la autoeficacia, el sentido de propósito, el involucramiento activo, el pensamiento reflexivo, la integración social y la autoconciencia (Cuseo, 2012).

Sobre la base de estos siete principios del éxito estudiantil, los datos de diagnóstico, así como el resultado de un grupo de enfoque entre los directivos y expertos del Tecnológico de Monterrey, en 2017, se planteó el reto de transformar el modelo actual de asuntos estudiantiles para lograr, en el 100% de nuestros estudiantes, los siguientes objetivos:

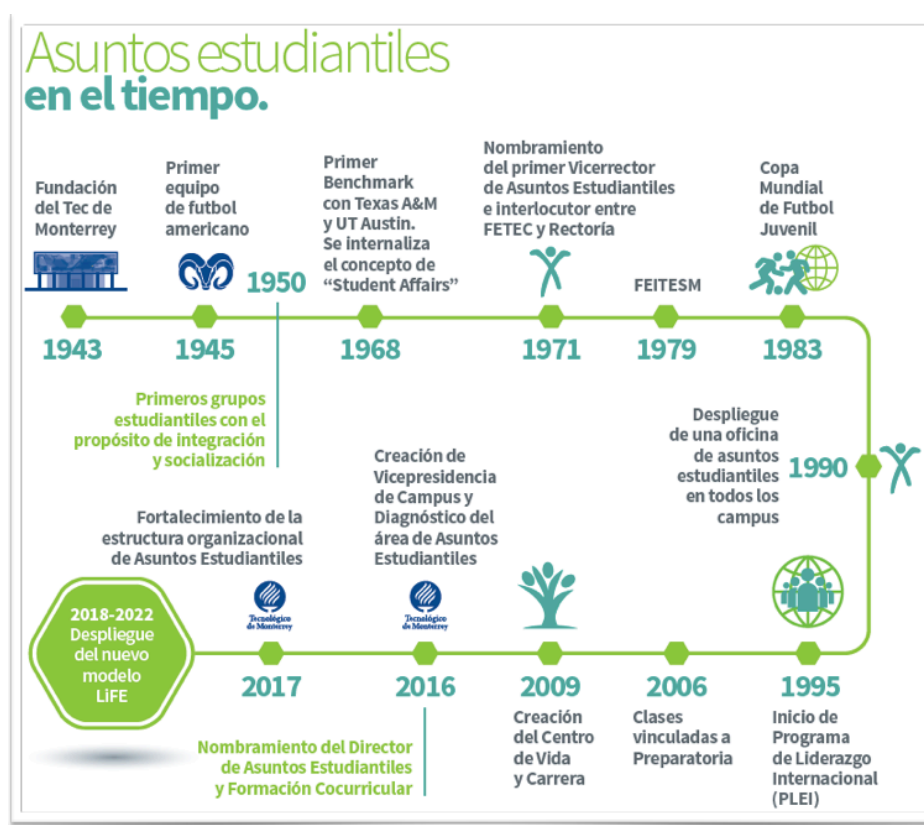
- a) El desarrollo de los atributos de la visión y de las competencias del perfil de egreso.
- b) El desarrollo del talento atlético, artístico y de liderazgo.
- c) La generación de una vivencia memorable que incluya un ambiente estimulante que promueva un estilo de vida saludable, la innovación, la multiculturalidad y la inclusión.
- d) El acompañamiento y el apoyo para el logro de una vida plena de realización.
- e) El involucramiento de los estudiantes en la gestión y vida del campus.

En este artículo, presentamos la experiencia en el desarrollo del Modelo LiFE. Los conceptos presentados son derivados de un trabajo integral de consultas y sesiones con estudiantes, profesores de diferentes escuelas, colegas de las áreas de asuntos estudiantiles, así como del análisis de mejores prácticas y de material bibliográfico para que, con este nuevo modelo, se logre una formación integral en cada uno de nuestros estudiantes a lo largo de toda su estancia en la institución. Asimismo, se mostrarán los primeros resultados a un año de su lanzamiento, en 2018, no sin antes presentar un breve contexto histórico de los asuntos estudiantiles del Tecnológico de Monterrey desde su fundación.

HISTORIA Y ANTECEDENTES

Las actividades estudiantiles en el Tecnológico de Monterrey tienen gran tradición en nuestra comunidad. En esta sección, se revisa la historia y antecedentes de la vida estudiantil y se describen los pasos que dieron lugar al nuevo modelo de Liderazgo y Formación Estudiantil, así como el proceso de reingeniería para la creación del mismo.

A través del tiempo, hubo varios hitos y sucesos que marcaron el desarrollo del área de asuntos estudiantiles en el Tecnológico de Monterrey, como se muestra en el siguiente gráfico:



Desde la fundación del Tecnológico de Monterrey, en 1943, se impulsó la formación integral del estudiante. Durante su primera década de vida, se comenzó con la práctica del deporte como parte de la formación de los estudiantes. Se inició con la disciplina del fútbol *soccer*, cuyo equipo resultó campeón local de segunda fuerza en 1944. Asimismo, se establecieron las primeras residencias estudiantiles y se formó el primer equipo deportivo de fútbol americano. A finales de dicha década, se presentó el primer concierto de una orquesta sinfónica.

En la década de 1950 y como iniciativa de los propios estudiantes, se crearon los primeros grupos estudiantiles con el propósito de generar integración y socialización. Además, se organizaron los primeros eventos culturales con la participación de estudiantes, quienes se autodenominaron “artistas incógnitos”, los cuales fueron adquiriendo popularidad y, como consecuencia, perdieron el anonimato. También se formó el primer grupo de teatro en el que participaban estudiantes y se presentó entonces la obra teatral *Contigo pan y cebolla*. El teatro estudiantil implicaba disciplina, organización, tiempo para ensayos, colaboradores para la producción teatral, vestuario, utilería, etc.

En la década de 1960, se conformó la Federación de Estudiantes del Tecnológico de Monterrey (FETEC) y se inició con la incorporación de prácticas internacionales. A finales de esta década, se realizó una visita al extranjero para aprender sobre mejores prácticas de dos instituciones cercanas: Texas A&M y Universidad de Texas en Austin. Como resultado de esta visita, se internalizó el concepto de asuntos estudiantiles en el Tecnológico de Monterrey.

Durante la década de 1970, se ganó el primer campeonato de fútbol americano; se integraron las áreas de difusión cultural, residencias, becas y deportes bajo una misma dirección; y se nombró al primer vicerrector de asuntos estudiantiles. De igual forma, los estudiantes del grupo artístico Ensamble realizaron su primer viaje internacional. A finales de la década, las diferentes federaciones estudiantiles se unieron para formar la Federación de Estudiantes del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (FEITESM).

En la década de 1980, la institución fue sede internacional de la Copa Mundial de Fútbol Juvenil, en la cual los equipos deportivos de fútbol *soccer* tuvieron una participación destacada.

A principios de la década de 1990, se creó en todos los campus un área enfocada a atender los temas de relevancia de los estudiantes del entonces Sistema Tec. La participación de los estudiantes en las diferentes actividades culturales, deportivas y de grupos estudiantiles continuó aumentando. A mediados de esta década, se inició el Programa de Liderazgo Internacional (PLEI) y se creó la primera bolsa de trabajo para los estudiantes y egresados.

En la primera década del siglo XIX, se iniciaron las actividades vinculadas al currículum de nivel preparatoria. Además, se creó el Centro de Vida y Carrera, con el objetivo de potenciar el desarrollo de cada uno de los estudiantes y apoyarlos en su crecimiento humano y profesional.

Transformación de Asuntos Estudiantiles a Liderazgo y Formación Estudiantil

En 2016, se realizó un diagnóstico de asuntos estudiantiles cuyos resultados arrojaron diversas áreas de oportunidad para enriquecer aún más la experiencia de los estudiantes y hacer frente a sus necesidades. La fase de diagnóstico fue planeada, inspirada y realizada por más de 100 colaboradores con la información de 1600 opiniones de profesores y 5800 opiniones de estudiantes de todos nuestros campus.

En abril de 2017, se inició la fase de rediseño para la definición del nuevo modelo de asuntos estudiantiles, así como las estrategias para poder implementarlo.

Así, se creó un equipo multidisciplinario de treinta y cuatro personas, conformado por: profesores de las diferentes escuelas; directores generales de campus y de asuntos estudiantiles; y colegas de las áreas de deportes, difusión cultural, grupos estudiantiles, asesoría académica y consejería. Por primera ocasión, se incluyeron a dos estudiantes con voz y voto para retroalimentar y proponer en el proceso de rediseño. Asimismo, se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva de los ejes del modelo para conocer las mejores prácticas existentes.

Durante este proceso, de igual forma, se analizaron las prácticas de universidades sobresalientes en las que había convergencia en diferentes temas y se seleccionaron doce universidades de Canadá y Estados Unidos para conocerlas de manera presencial, en donde se tuvieron veintidós sesiones de trabajo y reuniones con cuarenta colegas de universidades extranjeras, de las que surgieron diversos hallazgos, como los que se mencionan a continuación:

- En la New York University, la comunidad universitaria está directamente involucrada con las actividades de la ciudad. Esto lo capitalizaron para desarrollar programas que generan una vivencia única para cada generación de estudiantes².
- La Simon Fraser University se distingue por ser la primera universidad no americana en convertirse en miembro de la National Collegiate Athletic Association (NCAA), lo cual le permite competir en campeonatos nacionales de la NCAA e infundir un sentido de orgullo y compromiso en su comunidad³.

² Ver <http://www.nyu.edu/alumni.html?sid=1068&gid=1&pgid=11136>

³ Ver <https://www.sfu.ca/programs/athletics-recreation.html>.

- La McGill University⁴ es una universidad canadiense que cuenta con un modelo autónomo de gobierno estudiantil llamado SSMU (Student Society of McGill University), quienes representan y promueven las diversas necesidades de los estudiantes para mejorar la calidad y la accesibilidad de la educación, así como proporcionar servicios excepcionales.
- La University of Toronto desarrolló diversos proyectos enfocados en crear oportunidades para que los estudiantes construyan sus habilidades, experimenten en comunidades diversas e integren experiencias de aprendizaje a través del *Innovation Hub*; a su vez, reconocen y registran su participación en todas sus actividades a través del *Cocurricular Record*, lo cual es valorado por los empleadores⁵.
- La University of California at Los Angeles (UCLA) tiene un enfoque prioritario y un sistema integral para el cuidado de la salud mental de cada uno de sus estudiantes. Asimismo, cuenta con una asociación de estudiantes sin fines de lucro y controlada estos, la cual proporciona diversos servicios a la comunidad a través de empresas dirigidas por ellos (Caldwell-Harvey, 2016).
- La Boston College es una universidad privada jesuita con un enfoque explícito e intencionado sobre la formación del estudiante a través de tres dimensiones interconectadas: la intelectual, la social y la espiritual (Howell & otros, 2006).
- La Harvard University cuenta con una amplia gama de servicios para ayudar a los estudiantes y exestudiantes a prepararse para su futuro profesional, a través de asesoramiento individual, talleres e instrucción en la búsqueda de empleo mediante de ferias y eventos de reclutamiento por industria⁶.
- La Northeastern University⁷ desarrolló un ecosistema de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula y permite a los estudiantes personalizar su experiencia educativa para crear su futuro a través de la herramienta SAIL (The Student Assessed Integrated Learning).
- La Princeton University cuenta con programas e instalaciones de alta calidad para proveer un gran rango de servicios de salud física y mental con el fin de apoyar el aprendizaje y el éxito de los estudiantes (Aronson, 2017).
- La Yale University tiene un sistema universitario residencial como característica distintiva, ya que cuenta con colegios residenciales en donde los estudiantes son asignados desde su primer año y disfrutan de un ambiente de vida familiar y cómodo, tienen interacción personal con los miembros de la facultad y colaboradores, así como oportunidades para la exploración académica y extracurricular⁸.

⁴ Ver <http://ssmu.mcgill.ca>.

⁵ Ver <https://www.studentlife.utoronto.ca/bts/report>.

⁶ Ver los servicios del centro de vida y carrera en <https://gsas.harvard.edu/student-life/harvard-resources/office-career-services>.

⁷ Ver <https://sail.northeastern.edu>.

⁸ Ver acerca de la vida en el campus de la Yale University en <http://yalecollege.yale.edu/campus-life/residential-colleges>.

- The University of British Columbia (UBC) promueve la generación de una comunidad vibrante a través de diversas actividades y eventos comunitarios que conforman un espíritu social, cultural y recreativo. Asimismo, tiene gran enfoque en promover el cuidado de la salud mental y el bienestar de los estudiantes para apoyarlos en el éxito académico y en sus actividades⁹.
- La California State University Northridge (CSUN)¹⁰ cuenta con un distrito estudiantil sin fines de lucro centrado en los estudiantes que trabaja para expandir la experiencia universitaria a través de diversos programas, servicios, empleos y oportunidades de participación y conexión entre los estudiantes y la comunidad.

Todos los hallazgos mencionados anteriormente fueron estudiados y discutidos por el equipo base del rediseño e incorporados a diferentes estrategias que se desarrollaron durante el proceso de rediseño Life.

EL SUEÑO LIFE

Una de las tareas iniciales fue imaginar cuál sería nuestro sueño a cinco años a través de una metodología prospectiva conocida como “River Story” (Ellis, 2010). La Dra. Shannon Ellis, Vicepresidenta de Servicios Estudiantiles en la Universidad de Reno, en Nevada, apoyó y asesoró esta parte de nuestro proceso de planeación y rediseño.

El primer resultado de este ejercicio fue un manifiesto que declara a nuestros estudiantes como la razón de ser:

Nuestros estudiantes:

Son personas únicas...

Sienten, sueñan, crean, enfrentan adversidades

Somos parte de sus aprendizajes y vivencias.

Buscan su equilibrio y ser ellos mismos...

Estamos ahí para apoyarlos.

⁹ Ver <https://students.ubc.ca/health-wellness>.

¹⁰ Ver <https://www.csun.edu/usu>.

Tienen talento, capacidades y aspiraciones...
Los impulsamos para que los descubran y los desarrollen.

Son tenaces para alcanzar sus anhelos...
Los retamos para ampliar sus horizontes y concretar sus sueños.

Son dinámicos y con múltiples actividades en su día a día...
Propiciamos un ambiente agradable, colaborativo e incluyente con los mejores espacios y la mejor atención.

Son innovadores, curiosos y retan el *status-quo*...
Los potenciamos para que trasciendan.
Son agentes de cambio que dejan huella...
Los formamos en congruencia con los principios de nuestra visión.

Son apasionados y decididos...
Confiamos en ellos.

Son nuestra razón de ser.

Además, como resultado de esta etapa, se rediseñó el modelo formativo y el compromiso; además, se definió un nuevo nombre para el área de asuntos estudiantiles: liderazgo y formación estudiantil.

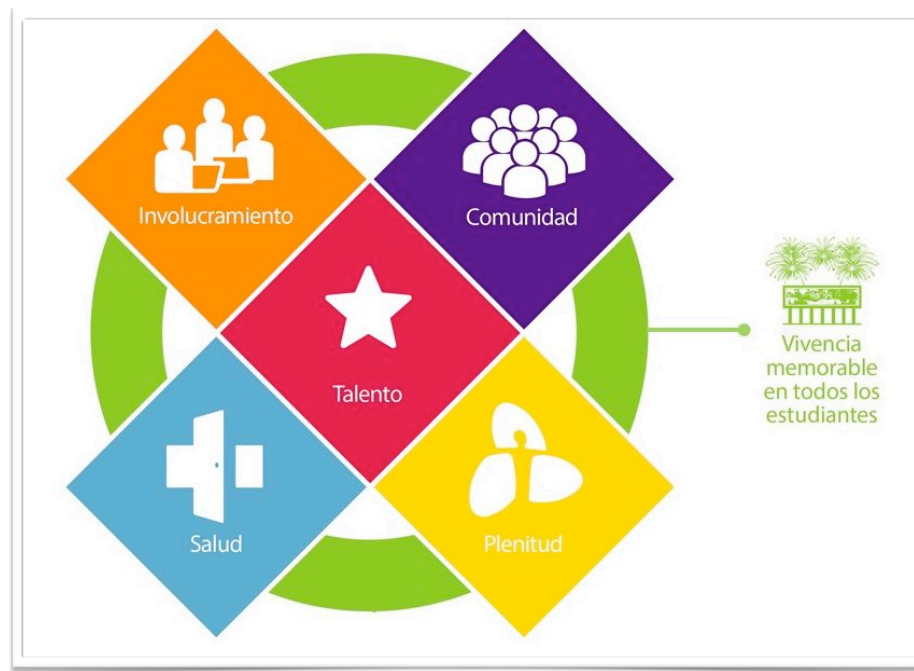
Para mantener el enfoque centrado en el estudiante y en su experiencia integral, se asumió el siguiente compromiso con nuestros estudiantes:

Buscamos tu plenitud y potenciamos tu liderazgo

Al considerar que la formación de líderes requiere de un ecosistema, en donde los diferentes acontecimientos a los que se enfrentan los estudiantes actúan como forjadores de su carácter, y para cumplir con nuestro compromiso, se ha desarrollado un modelo con cinco ejes:

1. Impactar a todos nuestros estudiantes, en el desarrollo del talento estudiantil, para que descubran su pasión y puedan desarrollarse en lo que son mejores.
2. Generar una comunidad incluyente que integre a la vida estudiantil a aquellos estudiantes que están aislados, así como vivir en armonía con personas de diferentes ideologías e intereses.
3. Involucrar a nuestros estudiantes en la gestión y vida institucional, ya que son ellos quienes son más sensibles a las necesidades de sus compañeros y su espíritu nos hace vibrar.
4. Estar cerca de nuestros estudiantes, a través del acompañamiento, para que descubran su autorrealización con el desarrollo de un equilibrio emocional y espiritual.
5. Fomentamos, en el eje de la salud integral, que los estudiantes aprendan a cuidar su persona y definan un estilo de vida saludable.

En el siguiente gráfico, se presenta el modelo de liderazgo y formación estudiantil:



En LiFE, se contribuye a la formación del liderazgo con un modelo formativo que acompaña al estudiante en cada etapa de su vida, ya sea como estudiante de preparatoria, profesional o posgrado. A través del acompañamiento, buscamos orientar a nuestros jóvenes para que descubran qué es lo que les apasiona, cómo manejar sus emociones, cómo tener relaciones sociales positivas y cómo tomar decisiones. Durante sus estudios, el enfoque estará en el *coaching*, teniendo presente que ellos mismos son el proyecto más importante.

Asimismo, en LiFE se promueve una comunidad estudiantil cohesionada que vive en armonía con personas de diferentes ideologías e intereses. Cada estudiante extranjero o connacional podrá encontrar un campus con un ambiente estimulante para estudiar, innovar y trascender. Conscientes de que cada estudiante es único y tiene habilidades y talentos particulares, se pone a su disposición una amplia gama de actividades que promueven su bienestar y fomentan la integración de la comunidad estudiantil. Asimismo, ellos pueden representar a nuestra institución en diferentes foros nacionales o internacionales a través de su participación en actividades de alto rendimiento. Los aprendizajes y habilidades adquiridas por el estudiante se incluirán en su portafolio como evidencia de los diferentes elementos de las competencias de egreso que está desarrollando, los cuales serán avalados por sus coaches LiFE.

El involucramiento de los estudiantes en la gestión y vida institucional fortalece tanto el liderazgo, como su sentido de pertenencia a la institución y sus valores, lo que promueve una comunidad vibrante que participa activamente en el mejoramiento de su entorno.

Para lograrlo, se requiere un ambiente que impulse una mentalidad de crecimiento y atención a la salud integral con el fin de aumentar el sentido de logro personal y profesional.

El modelo de liderazgo y formación estudiantil fomenta en el estudiante el equilibrio físico, emocional y espiritual para alcanzar su autorrealización. Así, es un puente para construir comunidad a partir de la diversidad, un escenario para el talento personal.

DESARROLLO DEL TALENTO ESTUDIANTIL

Para alcanzar el éxito y la satisfacción personal, hay que descubrir aquello que nos encanta hacer y se nos da bien (Robinson & Aronica, 2009). El talento se expresa de forma diferente en cada individuo, por lo cual es indispensable crear marcos en las

instituciones educativas y en los centros de trabajo en los que cada persona se sienta inspirada para crecer creativamente y desarrollar su potencial.

De acuerdo con Ericsson, Roring y Nandagopal (2007), casi cualquiera puede alcanzar la excelencia con tan solo diez años de entrenamiento y desarrollar un talento, ya sea relacionado con la inteligencia o con la creatividad, la música, el pragmatismo, el arte, los deportes, la socialización, la espiritualidad, entre otros (Gardner, 2006).

En LiFE, se promueve el involucramiento en diferentes actividades para que cada uno de los estudiantes pueda descubrir, practicar o potenciar talentos existentes, así como lo que más les apasiona. Además, se impulsa a los atletas, artistas y líderes de alto rendimiento a dejar su huella en México y en el mundo con el apoyo de un equipo de coaches que trabajan a su lado para lograr el máximo nivel de desarrollo.

El objetivo de este eje es:

Apoyar a los estudiantes a descubrir sus talentos e instruirlos en el desarrollo de habilidades e intereses, así como potenciar el talento de aquellos estudiantes que poseen dones sobresalientes.

Cada estudiante decide el nivel de participación que tendrá en las actividades de liderazgo y formación estudiantil. Puede ser como protagonista, espectador, estudiante en clases o talleres u organizador de eventos.

El resultado esperado en el estudiante es:

Descubrir y potenciar el talento personal.

Como parte de la formación integral, se propone el arte como camino hacia una formación con sentido humano. El arte es una forma de expresión suprema del ser humano que puede ser contada o danzada, plasmada en papel, en una escultura o en una obra teatral y donde los diferentes saberes se combinan.

Otro camino que se propone es la práctica constante de una actividad física que ayude a los estudiantes a mantenerse en forma y saludables, mientras adquieren hábitos indispensables para la vida diaria, como la disciplina, la responsabilidad, la confianza en sí mismos, la autogestión y el trabajo en equipo. El deporte ayuda a forjar resiliencia y a disminuir la ansiedad, al mismo tiempo que genera satisfacción tras los logros alcanzados (Ruiz-Juan & Zarauz Sancho, 2011). En las clases y talleres, se integran sesiones planificadas que generan mejorías en la salud y en la condición física; asimismo, favorecen un estado emocional óptimo, ya que son excelentes actividades para liberar estrés y divertirse.

Una tercera alternativa es la participación en programas de liderazgo para influir positivamente en el bienestar de la comunidad; en donde, además de trabajar por una meta en beneficio de la comunidad, pueden poner en práctica los valores.

Todas estas opciones no son las únicas, hay más que se pueden crear de acuerdo a los intereses de los estudiantes.

Participar en experiencias formativas como las comentadas previamente favorece el desarrollo de competencias que los empleadores buscan en sus futuros colaboradores (Peck & otros, 2016). En particular, gracias al énfasis que pone el Tecnológico de Monterrey en el desarrollo del talento estudiantil, entre otros esfuerzos, hoy ocupa el lugar número uno en México y el cuarenta a nivel mundial, según el Ranking de Empleabilidad de Egresados 2020 de la empresa Quacquarelli Symonds (QS).

De acuerdo con el Informe Anual 2019 del Tecnológico de Monterrey, el talento estudiantil se materializó en sesenta y nueve medallas en los Juegos Panamericanos Universitarios celebrados en Brasil, catorce medallas en los Juegos Centroamericanos y del Caribe, así como el Campeonato Mundial Universitario de Fútbol, entre otros logros. De igual manera, la actuación de las compañías de folclore que tuvo presentaciones en Turquía, Chile y Europa; mientras que la compañía de danza participó en la competencia Dumbo Dance Festival en Nueva York, además del montaje de diversas obras de comedia musical y conciertos estudiantiles.

En LiFE, la prioridad está en el desarrollo de un portafolio integral e innovador para que cada estudiante pueda potenciar sus talentos de acuerdo a sus gustos e intereses y, a su vez, incrementar su presencia en foros de prestigio internacional.

INVOLUCRAMIENTO EN LA GESTIÓN Y VIDA INSTITUCIONAL

Los estudiantes son la razón de ser de nuestra institución. Su involucramiento en la gestión y vida institucional favorece su aprendizaje y, sobre todo, su sentido de pertenencia.

Por involucramiento estudiantil, nos referimos al conjunto de actitudes de los estudiantes hacia su escuela, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje. Esto se expresa mediante el sentimiento de conexión y la participación en las diversas actividades e implica que forme parte de actividades académicas y no académicas, que tengan amistades en la escuela y buenas relaciones con docentes, que se identifiquen con la institución y los valores por los que esta se rige; además, que sientan aceptación, inclusión y apoyo de las demás personas en la institución educativa (Arguedas Negrini, 2010).

En LiFE, se busca potenciar el liderazgo en los estudiantes al hacerlos partícipes en la planeación y organización de la vida institucional.

El objetivo es:

Involucrar a los estudiantes como agentes de cambio en la gestión de la institución, a fin de fomentar el emprendimiento, conectar a la comunidad estudiantil y fortalecer el sentido de pertenencia.

El resultado esperado en el estudiante es:

Aprender a través del involucramiento en la gestión y vida institucional.

En LiFE, empoderamos a los estudiantes para que ellos mismos propongan cómo alcanzar sus sueños. El empoderamiento estudiantil representa el desarrollo de la confianza y la seguridad en sí mismo, en sus capacidades, en su potencial y en la importancia de sus acciones y decisiones para afectar su vida positivamente.

En los programas de liderazgo, se propicia que nuestros estudiantes desarrollen su creatividad, armen sus equipos de trabajo y establezcan el plan de acción para alcanzar su meta. De igual forma, se impulsan nuevas oportunidades de aprendizaje para ellos, a través de la promoción de su participación en la vida de nuestra institución, de la evolución del gobierno estudiantil y de los grupos estudiantiles y de la creación de nuevos espacios que promuevan la innovación y la convivencia.

En la actualidad, el Tecnológico de Monterrey respalda a más de 1100 agrupaciones estudiantiles que coordinan la participación de más de 25 mil estudiantes en todos sus campus. Uno de los logros más destacados recientemente fue la homologación de los 27 grupos de gobierno estudiantil conocidos como Federación de Estudiantes del Tecnológico de Monterrey (FETEC), lo que generó una mayor comunicación lateral entre federaciones y un evento anual denominado Encuentro de Gobiernos Estudiantiles.

COMUNIDAD INCLUYENTE

En el Tecnológico de Monterrey, se cree firmemente en la celebración de nuestras diferencias y en las sinergias que surgen de los distintos talentos y habilidades de los estudiantes.

Con ello, se busca generar y vivir una cultura incluyente de respeto, libre de discriminación, con equidad en diversos ámbitos, tales como género, discapacidad, creencias religiosas, orientación sexual, nivel socioeconómico, diversidad generacional, entre otras (Tecnológico de Monterrey, 2017).

Para generar una comunidad incluyente, es indispensable promover la interculturalidad, entendida como el ejercicio de una relación activa entre personas de cultura diversa, lo que permite tomar consciencia de la propia identidad cultural y de aquellas presentes en el entorno local y global. Esto implica impulsar el diálogo y el trabajo conjunto para fomentar la sensibilidad y el enriquecimiento propio (Fornet-Betancourt, 2016).

El objetivo es:

Desarrollar una comunidad incluyente que se construya a partir de la diversidad y la interculturalidad.

El resultado esperado en el estudiante es:

Crear comunidad a partir de la diversidad.

Contar con comunidades incluyentes requiere una cultura caracterizada por relaciones estables y cercanas que promuevan el sentido de pertenencia en los estudiantes y atiendan a las necesidades específicas que tienen los diversos grupos que conviven en una institución (Osterman, 2000).

A través de los grupos estudiantiles, los estudiantes se involucran y viven activamente la diversidad de pensamiento e ideas, lo que les permite aprender a respetar, escuchar y ser empático con los demás.

Para integrar a los nuevos ingresantes a la comunidad estudiantil, los estudiantes realizaron el evento de bienvenida Hi! Tec, que recibió a cerca de 13 523 estudiantes nacionales e internacionales.

Diferentes grupos estudiantiles han realizado alianzas con organizaciones no gubernamentales de alcance internacional, como Out for Undergrad, HeForShe International, Girl Up (afiliadas a programas estratégicos de la ONU), Techo y Students for Liberty, entre otros. Todas ellas promueven, de manera primordial, la diversidad y la inclusión.

Los grupos de inclusión, género y diversidad han ido consolidándose entre los grupos estudiantiles: existen 59 agrupaciones. Además, participan en la 39 edición de "Marcha por el Orgullo", en Ciudad de México, y representan a la institución con la participación de estudiantes de los campus Querétaro, Estado de México, Santa Fe, Ciudad de México y Puebla.

Asimismo, durante 2019, se creó el Centro de Reconocimiento de la Dignidad Humana, una figura de la oficina de la presidencia que tiene como objetivo la construcción de una comunidad segura que garantice el respeto a la dignidad de las personas, inicialmente con dos programas: violencia de género y diversidad e inclusión.

En LiFE, se busca contribuir al desarrollo de esta comunidad incluyente con un ambiente vibrante y participativo, así como fomentar una cultura de respeto, equidad y puertas abiertas en el contexto de una comunidad segura.

ACOMPañAMIENTO PARA UNA VIDA PLENA

Cada estudiante que camina por los pasillos de la institución es único. Cada uno de ellos tiene diferentes niveles de madurez y desarrollo; a su vez, comparte características e intereses afines. En muchas ocasiones, se da por hecho que los estudiantes ya tienen desarrolladas sus habilidades básicas, personales y sociales, así como sus actitudes vitales, como el autoconcepto, la seguridad personal, la autoestima y el compromiso de superación continua; sin embargo, esto no siempre ocurre y es importante plantearse estrategias para acompañarlos en la etapa de vida y fase de desarrollo en la que se encuentren (Keeling, 2004; Temple, Callender, Grove & Kersh, 2014).

En LiFE, se puso particular énfasis en el “mentoreo” de nuestros estudiantes para que triunfen en la vida y sean exitosos. El objetivo es:

Apoyar a los estudiantes a desarrollarse como personas para lograr la autorrealización.

Toda la comunidad participa en el cuidado de los otros a través de redes de apoyo donde se involucran profesores, estudiantes y líderes de área.

El resultado esperado es:

El éxito y florecimiento del estudiante.

Entendemos como vida plena la apropiación de posibilidades (Zubiri, 1989) que le permite a una persona encaminar sus decisiones a la autorrealización (Maslow, 1968). Esto implica el balance en las diferentes áreas del ser: físico, mental, espiritual, emocional, social, intelectual, ambiental, financiero y ocupacional (Horton & Snyder, 2009).

Por ello, se brinda orientación a los estudiantes para que descubran lo que les apasiona, aquello que realmente les hace sentido, lo que los mueve y los llena de significado, así como aquello que les permita generar conexiones profundas con ellos mismos y con las demás personas (Seligman, 2012).

En LiFE, se fomenta en los estudiantes la autorreflexión y la meditación como herramientas para desarrollar la autoconciencia y la autogestión en su persona. Además, están a su disposición herramientas para que puedan identificar y establecer caminos de acción con el fin de desarrollar diferentes habilidades requeridas para la consolidación de su identidad y la consciencia de las formas de conocer, elegir y vivir auténticamente. Así, para el área de liderazgo y formación estudiantil, es de gran relevancia acompañar a cada uno de los estudiantes para que encuentre su sentido de vida y logre sus metas a través del “mentoreo” y de diferentes actividades y espacios para la autorreflexión.

En esta línea, hemos desplegado, en agosto de 2019, nuestro modelo de acompañamiento. En el contexto del Modelo Educativo Tec21, se ofrece al estudiante una mayor flexibilidad y personalización de su plan de estudios, con lo que se demanda más guía y orientación para una mejor toma de decisiones que asegure su éxito en todas las dimensiones de su bienestar.

Para ello, se definieron tres nuevos roles que acompañan al estudiante:

- a) Un mentor de éxito estudiantil que guía y motiva al estudiante en su plan de vida y lo apoya en diversas dificultades; además, atiende a los estudiantes agrupados en comunidades y cuando ellos lo solicitan.
- b) Un asesor académico que acompaña al estudiante en las decisiones de su plan de carrera.
- c) Un *peer mentor* que lo acompañará durante su primer año de profesional y ayudará a su integración.

En un enfoque centrado en el estudiante, en el cual se reconoce la importancia del logro académico, el desarrollo de competencias y el logro de objetivos formativos, el éxito estudiantil se concibe como el desarrollo de la persona de forma holística en sus dimensiones intelectual, emocional, social, ética, física y espiritual.

El viaje universitario hacia el éxito estudiantil, desde el momento de la admisión hasta la graduación y la vida como egresado, es una experiencia que permite al estudiante del Tec el desarrollo de su talento personal, su integración en comunidades incluyentes, el involucramiento activo en la vida institucional y el cuidado de su bienestar y salud integral, a través de un acompañamiento para una vida plena.

Esta vivencia universitaria memorable representa el éxito del Tecnológico de Monterrey, el cual se refleja en una mayor retención, aprendizaje y desarrollo personal de nuestros estudiantes.

Mentor de éxito estudiantil

En el contexto del modelo de acompañamiento del Tecnológico de Monterrey, el mentor de éxito estudiantil es un guía que tiene como objetivo principal apoyar en el aseguramiento del éxito de los estudiantes, así como liderar sus esfuerzos para garantizar una vivencia universitaria memorable.

Este mentor tiene cuatro responsabilidades principales:

- a) Acompañamiento a estudiantes para que alcancen su éxito estudiantil.
- b) Promoción de una vivencia memorable para los estudiantes.
- c) Gestión y liderazgo de las comunidades estudiantiles.
- d) Apoyo al proceso de orientación vocacional desde que un estudiante es prospecto hasta el momento de su integración a la vida profesional.

Comunidad estudiantil

La comunidad estudiantil es una agrupación que sirve como mecanismo de acompañamiento y cuidado del uno por el otro, sobre la cual descansan los principios del éxito de los estudiantes: la validación personal, la autoeficacia, el sentido de propósito, el involucramiento activo, el pensamiento reflexivo, la integración social y el autoconocimiento. Desde el primer día de clases, cada estudiante se integra a un grupo de 180 compañeros para conformar su comunidad estudiantil, cuyo objetivo es crear mecanismos de acompañamiento, así como de integración social y emocional. Su liderazgo y gestión es impulsado por el mentor del éxito estudiantil con el apoyo de mentores estudiantiles voluntarios (*peer mentors*).

SALUD INTEGRAL

Para nuestra institución, es de gran importancia el cuidado de la salud tanto de nuestros estudiantes como de la comunidad, ya que este es un elemento clave para el desarrollo y la realización de diferentes actividades de su vida diaria.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (2018), la mayoría de los jóvenes goza de buena salud; pero la mortalidad prematura, la morbilidad y las lesiones entre los jóvenes siguen siendo considerables. Las enfermedades pueden afectar la capacidad de los jóvenes para crecer y desarrollarse de forma plena. El consumo de alcohol o tabaco, la falta de actividad física, las relaciones sexuales sin protección y la exposición a la violencia pueden poner en peligro no solo su salud actual, sino también la de su adultez.

Teniendo en cuenta lo anterior, se encuentra en desarrollo un ecosistema en el cual se brinden herramientas para el desarrollo integral de la persona en sus dimensiones física y mental, con una prevención activa de situaciones vulnerables ante las que puede estar expuesta una persona en su etapa de estudiante.

El objetivo es:

Habilitar un ecosistema de salud integral que promueva estilos de vida saludable que contribuyan al aprendizaje y éxito de los estudiantes.

El resultado esperado en el estudiante es:

Valorar y definir un estilo de vida saludable.

Fomentar comportamientos saludables durante la juventud es de vital importancia, ya que los jóvenes están en proceso de acumular y refinar sus habilidades cognitivas y las competencias psicológicas para la toma de decisiones. Asimismo, durante su etapa estudiantil, tienden a independizarse y, dadas sus múltiples actividades del día a día, es muy importante que desarrollen estilos de vida saludables, tales como el cuidado del sueño, la actividad física y una dieta balanceada (Harris, King & Gordon-Larsen, 2005).

Más aún, no solo es la ausencia de enfermedad, sino un estado de completo bienestar físico, mental y social lo que se vuelve ingrediente fundamental para el éxito estudiantil. En el estudio de Horton y Snyder (2009), se sugirió que el éxito académico, representado por las calificaciones de un estudiante, se logra de la mejor manera a través de un balance en las dimensiones del bienestar. Sin duda, la actividad física, los hábitos de sueño, la alimentación, el ejercicio, la vitalidad intelectual y la vida social contribuyen al bienestar holístico del estudiante.

En LiFE, se busca proveer y promover el cuidado de la salud para contribuir con éxito en la vida personal y profesional de nuestros estudiantes, para lo cual se han desarrollado los programas que desarrollaremos a continuación.

Programa TQueremos

Este programa ofrece espacios para la autorreflexión, activaciones y entrenamientos para que los estudiantes adquieran recursos emocionales, tanto internos como externos, con el objetivo de que superen cualquier conflicto que se les presente. Como parte de este programa, durante este año 2019, se desarrollaron diversas capacitaciones, entre las que destacan:

- a) QPR (Question, Persuade and Refer): capacitación diseñada específicamente para detectar situaciones adversas y actuar oportunamente. Se capacitó a 10 216 personas como “guardianes” y se certificó a 54 instructores a nivel nacional.
- b) Testigo activo: un programa de entrenamiento para aprender cuándo y cómo intervenir en situaciones donde la integridad física o emocional de alguien pudiera estar en riesgo. A nivel nacional, se cuenta con 13 022 personas capacitadas en esta metodología y 170 instructores.
- c) Punto blanco: espacio de silencio y reflexión que promueve el desarrollo de la espiritualidad a través de la práctica de la meditación, así como la formación en temas de inteligencia espiritual.

Semana TQueremos

Este es un evento integral para la promoción de la salud dirigido a más de 38 mil estudiantes. quienes participan de conferencias sobre salud, nutrición, ejercicio, cuidado del sueño, seguridad en redes sociales, equidad de género, vitalidad y bienestar integral, todo durante una semana. Además, el resto de la comunidad universitaria participa con más de 3 mil colaboradores y 2 mil quinientos padres de familia.

Redes de apoyo y consejería personalizada

El Tecnológico de Monterrey ofrece servicios de consejería para escuchar y acompañar a los estudiantes en cualquier situación que estén atravesando; ya sea de índole emocional, económica, académica, orientación vocacional, legal, nutricional, etc. Este año se continuó el trabajo con dos herramientas de gran relevancia:

- a) La atención presencial de los consejeros (psicólogos) en el campus, en donde se atendieron más de 5800 casos emocionales.
- b) La línea de atención telefónica 24/7.

Durante el año 2018, se continuó con la implementación de la línea de atención telefónica para dar seguimiento y atención las 24 horas, los 365 días del año, en temas médicos, nutricionales, psicológicos, legales y de economía familiar. Se escucharon y atendieron 7391 llamadas de la comunidad estudiantil a través de esta herramienta.

Este año, el equipo directivo del Tecnológico de Monterrey definió como prioridad institucional el impulso a la iniciativa de salud y bienestar integral para toda la comunidad universitaria, en sus tres instituciones: Tec de Monterrey, TecSalud y TecMilenio.

TEC21 Y LiFE

El desarrollo del Modelo Educativo Tec21 generó innovaciones, cambios y disrupciones positivas sin precedentes. Sin embargo, estuvo concentrado en los pilares de profesores inspiradores, del modelo de retos y de la flexibilidad del cómo, cuándo y dónde aprender. La vivencia universitaria memorable es un pilar de Tec21 que quizá tuvo un desarrollo más reciente con LiFE.

Así, es muy importante entender LiFE en el contexto de Tec21 y cómo este modelo de desarrollo estudiantil contribuye a la formación integral, en armonía con el resto de los ejes. El desarrollo de habilidades para la vida y del carácter, así como de las competencias transversales, ha evolucionado en el Tecnológico de Monterrey en un trayecto que se originó con el impulso de las actividades extraacadémicas y cambió hacia la formación cocurricular, para hoy insertarse en el currículum.

De esta forma, LiFE está presente en los nuevos programas académicos del Tecnológico de Monterrey a través de un conjunto de unidades de formación a las que se les denominó SemanaTec. El Tec 21 considera cuatro tipos de unidades formativas: la materia, el bloque, la semana Tec y el semestre Tec. Las semanas Tec son un espacio curricular de inmersión total en actividades o experiencias dentro o fuera del campus y tiene tres características:

- a) Al igual que los bloques, materias y semestres Tec, son unidades de formación que tienen el objetivo de contribuir primordialmente al desarrollo de competencias transversales.
- b) No otorgan crédito académico por sí solas, aunque el alumno debe acreditar 21 semanas Tec para graduarse.
- c) Su evaluación está sujeta a los mismos lineamientos de los otros tipos de unidades de formación y se acreditan cuando el alumno obtiene una calificación mayor o igual a 70.

El siguiente gráfico muestra las diversas categorías de la semana Tec y su inserción en cada semestre del currículum, así como sus requerimientos de graduación:

Semanas TEC	Núm. Semanas en Plan de Estudios	Semana del Semestre	Requisito de Graduación	Semestre en el que se recomienda cursar							
				1	2	3	4	5	6	7	8
Espíritu Emprendedor	1	6, 12	3/4	✓	✓						
Liderazgo	1	6, 12				✓	✓	✓	✓		
Sentido Humano	1	6, 12					✓	✓	✓	✓	✓
Visión Global	1	6, 12				✓	✓	✓	✓	✓	
LIFE	4	6, 12	3/4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Taller Vertical	4	12	3/4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Servicio Social	1	6, 12	1/1		✓	✓	✓				
Autogestión y Bienestar Integral	1	6, 12	1/1	✓	✓	✓	✓				
Inducción a la Vida Profesional	2	6	2/2						✓	✓	✓
Evaluación y Retroalimentación	8	18	8/8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Desde LiFE, se busca impulsar el desarrollo del talento, la integración en comunidades, la autogestión y el bienestar integral, así como la inducción a la vida profesional. Durante setiembre de 2019, se desplegaron las primeras cinco semanas TecLiFE y se estableció, por primera vez, una actividad curricular expresamente intencionada para desarrollar las competencias de autogestión y bienestar integral.

Sin duda alguna, existe un gran reto en posicionar un espacio curricular que desarrolle competencias en el ámbito de las habilidades y el carácter, lo cual implicará un trabajo importante en términos de gestión del cambio con profesores, estudiantes y padres de familia. Aun así, los resultados de este primer despliegue fueron muy positivos y marcan un precedente en la formación para el siglo XXI y una primera propuesta para integrarlo al currículum y a la educación superior; pero, sobre todo, al desarrollo de los estudiantes.

La inserción de LiFE en el Modelo Educativo Tec21, representa la consolidación del pilar de vivencia universitaria memorable, que contribuye a la formación de los estudiantes no solo en una filosofía de desarrollo de competencias transversales, sino en la construcción de la persona y su florecimiento.

CONCLUSIONES

En medio de un entorno de intensos cambios políticos, de grandes reformas a los modelos educativos universitarios, de una crisis de salud mental en los jóvenes, de crecientes discursos de odio y exclusión, así como de una gran preocupación por el cuidado del medio ambiente y el calentamiento global, hoy nos encontramos ante el reto de crear un verdadero modelo de formación integral, de acuerdo a los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible (ODS) planteados por la ONU (2019).

La propuesta del Tecnológico de Monterrey, a través del modelo de liderazgo y formación estudiantil, busca desarrollar al estudiante a partir del descubrimiento de su singularidad, de su aporte a la sociedad y del desarrollo de su talento personal. Para que esto sea posible, triunfen y alcancen el éxito como personas, el equilibrio físico, emocional y espiritual para alcanzar un estado de bienestar integral se vuelve un componente esencial para que logren su autorrealización.

El desarrollo de este documento plantea compartir la experiencia del desarrollo del modelo formativo LiFE en el Tecnológico de Monterrey, del cual podemos rescatar las siguientes conclusiones:

- a) La educación se encuentra en un proceso de transformación a nivel mundial, lo que implica aproximarla como un proceso holístico que ubica al estudiante en el centro de la experiencia de aprendizaje.
- b) El proceso de enseñanza-aprendizaje moderno representa una actividad transformadora, holística y exhaustiva que integra el aprendizaje académico con el desarrollo del estudiante.
- c) El diseño del modelo LiFE surge a partir de la necesidad de brindar al estudiante una vivencia universitaria memorable y se arraiga en el desarrollo de habilidades para la vida, competencias transversales y construcción de hábitos de bienestar, que apuntan a alcanzar el éxito estudiantil.
- d) El modelo LiFE se fundamenta en cinco pilares: el desarrollo del talento estudiantil, el involucramiento de los estudiantes en la gestión y la vida de la institución, las comunidades incluyentes, el bienestar y la salud integral, así como el acompañamiento para una vida plena.
- e) LiFE fundamenta su modelo de desarrollo de talento en la visión formativa, donde cualquiera puede alcanzar la excelencia y desarrollar su talento, ya sea por su inteligencia o por sus habilidades creativas, musicales, prácticas, artísticas, deportivas, sociales o espirituales, a través de la práctica y la disciplina.
- f) El éxito estudiantil también se logra a partir del involucramiento de los estudiantes en una comunidad universitaria que los invite a participar, a ser agentes de cambio hacia el interior de su escuela, que se identifiquen

con la institución y sus valores, y que se sientan aceptados, incluidos y apoyados por las demás personas de la comunidad universitaria.

- g) La innovación, la creatividad y el emprendimiento se logran a través de la colaboración de comunidades que impulsen ambientes vibrantes y participativos, en el marco de una cultura de respeto, equidad y puertas abiertas en el contexto de una comunidad segura.
- h) La transición a la vida universitaria genera diversas inquietudes, emociones y retos para los jóvenes que se integran a un programa de formación profesional. El acompañamiento se vuelve indispensable para lograr la autorrealización del estudiante, a través de la construcción de redes de apoyo y el "mentoreo" en la construcción de un plan de vida que lleve a que el estudiante florezca como persona.
- i) Un estudiante alcanza su éxito en la universidad cuando logra un balance en sus dimensiones de bienestar, lo que implica una construcción de hábitos en su actividad física, de sueño, alimentación, ejercicio, vitalidad intelectual e interacción social.
- j) El modelo LiFE se integra al Modelo Educativo Tec21 del Tecnológico de Monterrey como un componente formal, curricular y formativo que busca que el estudiante logre su desarrollo integral y alcance sus metas académicas, profesionales y personales.

El Tecnológico de Monterrey se planteó una nueva visión hacia el año 2030: liderazgo, innovación y emprendimiento para el florecimiento humano. Sin duda, el logro de la visión y de los objetivos planteados en LiFE son complejos. Estos representan un gran reto tanto en la asignación de recursos de la institución, como en la movilización a un cambio, en lo que Keeling (2004) cataloga como una "educación reconsiderada", lo que supone una nueva concepción de la integración del aprendizaje académico con el desarrollo del estudiante. Las implicaciones son muchas, pero el primer paso lo estamos dando los formadores de jóvenes que requieren de una gran colaboración entre academia y desarrollo estudiantil.

Bibliografía

ARGUEDAS NEGRINI, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55113489005.pdf>>.

- ARONSON, E. B. (2017). *Experience Princeton*. Princeton: Princeton University.
- CALDWELL-HARVEY, T. (ed.) (2016). *Promoting Student Mental Health*. California: University of California.
- COOK, J. & LEWIS, C. (2007). *Student and Academic Affairs Collaboration: The Divine Comity*. Washington DC: NASPA.
- COX, D. H. & STRANGE, C. (eds.) (2010). *Achieving Student Success: Effective Student Services in Canadian Higher Education*. Quebec: McGill-Queen's University Press.
- CUSEO, J. (2012). Student Success: Definition, Outcomes, Principles and Practices. Recuperado de: <<https://www2.indstate.edu/studentsuccess/pdf/Defining%20Student%20Success.pdf>>.
- ELLIS, S. (ed.) (2010). *Strategic Planning in Student Affairs. New Directions for Students Services 132*. Estados Unidos: Jossey-Bass.
- ERICSSON, K. A.; RORING, R. W. & NANDAGOPAL, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3-56.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2006). Interculturalidad o barbarie: 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. *Comunicación*, 4, 27-49.
- HORTON, B. & SNYDER, C. (2009). Wellness: Its Impact on Student Grades and Implications for Business. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 8, 215-233.
- GARDNER, H. (2006). *Five minds for the future*. Boston MA: Harvard Business Press.
- HARRIS, K. M.; KING, R. B. & GORDON-LARSEN, P. (2005). *What do children need to flourish*. Nueva York: Springer.
- HOWELL, B. & OTROS (2006). *The Journey into Adulthood. Understanding Student Formation*. Boston: Boston College.
- KEELING, R. (ed.) (2004). *Learning Reconsidered: A Campus-Wide Focus On the Student Experience*. Washington DC: NASPA y ACPA.
- MASLOW, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Nueva York: D. Van Nostrand.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2018). Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones. OMS, 13 de diciembre. Recuperado de: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>>.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2019). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>>.

- OSTERMAN, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- PECK, A. & OTROS (2016). The Co-curricular Connection: The Impact of Experiences Beyond The Classroom on Soft Skills. *NACE Journal*, febrero. Recuperado de: <https://career.sites.clemson.edu/symposium/The_Cocurricular_Connection_2016.pdf>.
- ROBINSON, K. & L. ARONICA (2009). *El elemento*. México: Grijalbo.
- RUIZ-JUAN, F. & A. ZARAUZ SANCHO (2011). Beneficios de las Actividades Físico Deportivas para la salud. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Universidad de Jaén, 8-11 de setiembre. Recuperado de: <<http://altorendimiento.com/beneficios-de-las-actividades-fisico-deportivas-para-la-salud/>>.
- SELIGMAN, M. (2012). *Flourish*. Estados Unidos: Atria Books.
- SOFFEL, J. (2016) ¿Cuáles son las habilidades que todos los estudiantes necesitan para el 2020? *World Economic Forum*, 16 de setiembre. Recuperado de: <<https://es.weforum.org/agenda/2016/09/cuales-son-las-habilidades-del-siglo-21-que-todos-los-estudiantes-necesitan>>.
- STRANGE, C. (2010) *Theoretical Foundations of Student Success. Achieving Student Success: Effective Student Services in Canadian Higher Education*. Quebec: McGill-Queen's University Press.
- TECNOLÓGICO DE MONTERREY (2016). *Modelo Educativo Tec21*. México: Tecnológico de Monterrey.
- TECNOLÓGICO DE MONTERREY (2017). *Reporte de Diversidad e Inclusión*. México: Tecnológico de Monterrey.
- TECNOLÓGICO DE MONTERREY (2019). *Competencias Transversales: Una visión desde el modelo educativo Tec21*. México: Tecnológico de Monterrey.
- TEMPLE, P., C. CALLENDER, L. GROVE & N. KERSH (2014). *Managing the student experience in a shifting higher education landscape*. Inglaterra: The Higher Education Academy.
- ZUBIRI, X. (1989). *Estructura dinámica de la realidad*. España: Alianza.

Conversatorios

Primer conversatorio: Importancia del primer año para la vida universitaria

■ PRESENTADOR

Queremos darles la más cordial bienvenida a la segunda jornada del VI Encuentro Internacional Universitario “Inserción y permanencia estudiantil en la educación superior”. En esta primera parte, nos acompaña la profesora Marisol Silva, de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México; la profesora Lorena López, de la Universidad de Santiago de Chile; y los profesores Katia Castellares y Ángelo Velarde, de los departamentos de Psicología e Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), respectivamente.

Katia Castellares, psicóloga educacional de la PUCP, es *trainer* certificada en modificabilidad cognitiva estructural por el Feuerstein Institute de Israel; profesora del Departamento de Psicología de la PUCP; y especialista en el diseño, ejecución y evaluación de programas preventivos en adolescentes y adultos, así como en desarrollo cognitivo, capacitación en tutoría universitaria y orientación vocacional. Actualmente se desempeña como coordinadora de la Oficina de Servicio de Orientación al Estudiante de la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la PUCP. Tiene a su cargo la coordinación de la Oficina de Bienestar Letras hace veintiún años y la coordinación del Programa de Tutorías de Estudios Generales Letras desde 2009.

Ángelo Velarde es ingeniero electrónico con segunda especialidad en formación magisterial y candidato a doctor en Física en la PUCP, además de poseedor de la Beca Huiracocha y del fondo PAIP (Programa de Apoyo a la Investigación de Posgrado). Es también miembro de la Asamblea Universitaria y del Consejo de la Unidad Académica de Estudios Generales Ciencias. Fue coordinador de la acreditación de Ingeniería de las telecomunicaciones y actualmente es miembro de la Comisión de Perfil de Egreso de Estudios Generales Ciencias, de cambio curricular de Ingeniería de las telecomunicaciones y de la Comisión de Acreditación de la Facultad de Ciencias e Ingeniería.

Este primer conversatorio abordará el tema de la importancia del primer año para la vida universitaria, para lo cual queremos propiciar un diálogo abierto y franco entre los integrantes de este panel, así como entre ellos y el público asistente.

Sin más preámbulo, dejo con ustedes a Flavio Figallo, quien moderará el debate.

■ FLAVIO FIGALLO

Agradezco a los organizadores la posibilidad de hacer esta moderación el día de hoy. Estoy muy contento con las visitas que tenemos de grandes investigadores y expositores. No pude escuchar todas las ponencias, pero estuve ayer en la de Lorena López y me pareció muy interesante y retador todo lo que se planteó.

Hoy nos toca el tema del primer año en la universidad. Y creo que debemos comenzar por una frase que suele decirse en negativo; pero que, en nuestro caso, hay que decirla en positivo: “Las vacas tienen que acordarse cuando fueron terneras”, porque en realidad el ingreso o la entrada a la universidad es una suma de expectativas del lado de quienes ingresan. Las ideas que uno tiene, la forma en que uno piensa que van a ocurrir las cosas –conversábamos hace poco sobre el tema– son unas, mientras que la realidad con la que nos vamos a encontrar es otra.

También hay grandes expectativas de los profesores respecto a los alumnos que vienen. Los primeros, por ejemplo, tienen expectativas sobre los segundos: ya saben todo y en realidad esto va a ser muy sencillo; ya que es cuestión de contarles de qué se trata el asunto y ellos aprenderán de inmediato. Claro que ninguna de estas cosas ocurre porque, además, los estudiantes llegan –en el Perú, en particular–, a una edad temprana: son todavía adolescentes y tienen no solamente expectativas, sino también muchas cosas que realizar, muchas

ideas sobre cómo hacer las cosas e incluso cómo reinventarse a sí mismos. En esta situación, el primer año se vuelve fundamental para la vida académica y el desarrollo personal de los individuos. La universidad tiene que tener un rol ahí.

Voy a comenzar con una pregunta a Katia Castellares, psicóloga que hace años trabaja con ingresantes y con muchachos de estudios generales. ¿Cuáles son las tensiones más importantes que se producen en el primer año y qué impacto tienen en la vida universitaria para la retención y permanencia de los estudiantes?

■ KATIA CASTELLARES

Es curioso cómo nos aproximamos y ponemos la palabra “tensiones”, como si tuviera de por sí una connotación desfavorable. Podríamos decir “momentos de tránsito” o “momentos de cambio”, incluso posibles situaciones en las que el estudiante necesita movilizar recursos para adaptarse a esta nueva etapa. Yo podría distinguir, por lo menos en el primer año de estudios, dos tipos de situaciones a considerar (tensiones). Hay algunas que son muy esperables y que tienden a permanecer por tiempos muy específicos, desde el primer día de clases. Esta tensión o este aparente desequilibrio tiene que ver con qué va a pasar, con quiénes se compartirá el aula, y los alumnos piensan: “Antes en mi espacio de aula éramos quince, veinte o treinta; ahora vamos a ser sesenta... conoceré, no conoceré”. Hay todo un primer

momento sobre cómo va a ser este nuevo entorno, tanto a nivel de las clases, como a nivel de las personas.

En nuestra universidad, en particular, tenemos estudiantes de distintos tipos de colegios, de varias zonas del país, lo que implica también un desarrollo distinto. Pasaron entre cinco y once años con los compañeros de siempre y ahora es todo un proceso: ¿quiénes serán?, ¿cómo piensan?, ¿qué tanto me puedo dejar conocer? En este, puede disminuir poco a poco la tensión cuando el estudiante emplea sus recursos, pregunta, busca, permite dejarse conocer con otros compañeros y eso puede resolverse de cierta manera.

Además del aspecto social, considero también un aspecto importante las primeras veces de algo: la primera práctica calificada, el primer examen parcial. Lo vemos en las páginas de Facebook de los estudiantes: "Pago ofrenda para que me pasen el examen de...". ¿Cómo se hace? ¿Cómo se resuelve? ¿Cómo es? Quizás en el colegio estaban acostumbrados a evaluaciones con respuestas en cinco líneas y ahora tienen que llenar un cuadernillo o la mitad de él, lo que les lleva a preguntarse: ¿qué más tengo que hacer?, ¿qué más puedo responder?, ¿qué esperan de mí? Lo mismo pasa con los primeros exámenes finales, los cuales pueden tener un peso importante (40 o 50% de la nota del curso).

Esto ocurre siempre. Todas aquellas primeras veces pueden generar que los estudiantes piensen: "Y ahora cómo lo voy a hacer", o cuando terminan el primer semestre: "Ahora cómo

me matriculo". Cuando ingresan, nosotros les asignamos la matrícula de cursos, ellos no eligen qué llevar. Después, tienen que formar su propio plan de estudios. En particular, en Estudios Generales Letras, los estudiantes prácticamente arman su plan de estudios por la diversidad de áreas del conocimiento a las que pueden acceder. Entonces, se preguntan: ¿llevo narrativa o llevo teatro?, ¿llevo ecología o llevo biología?, ¿qué hago? De nuevo, se trata de las decisiones iniciales que pueden generar eventualmente algunos momentos de ajuste y, en todo caso, van a generar tensión si es que el estudiante no emplea recursos para poder resolver estas situaciones o no busca apoyo. Eso sí lo vemos del lado del estudiante, pero podemos verlo también desde nuestro lado; porque nosotros, como universidad, facilitamos espacios para ayudarlo en ello. Por ejemplo, solemos hacer charlas que llamamos "matrícula inteligente": terminan sus clases y les pautamos cómo elegir su matrícula para el siguiente semestre, con criterios vinculados al cuidado de la salud (horas de sueño, transporte, alimentación), que a veces no toman en cuenta y que después, en un segundo semestre, causan tensión. Yo diría que estas tensiones son normales por tratarse de la primera vez que se empieza a hacer algo nuevo. Y el tratar de resolver como se sale, de alguna forma, airoso de algo así.

También podría haber situaciones que puedan ser más constantes. Por ejemplo, el tema de adaptación a las

expectativas con las que los estudiantes ingresan. Muchos estudiantes eligen una universidad como la nuestra por la buena formación integral y llegan con expectativas propias de desempeño, rendimiento, notas. A veces, ello no necesariamente se cumple, por los sistemas de evaluación, por los sistemas de enseñanza o los propios recursos que el alumno tiene que desplegar. Eso sí implica un momento de tensión a veces más duradero. Les sugerimos: “No compares los niveles de notas que logras ahora con lo que pasó en el colegio”; a lo que responden: “No, pero igual yo quiero. Jamás desaprobé un curso”, o: “Mi familia está esperando eso de mí. Mi familia me pide la contraseña de mi campus, ahora qué hago, cómo camufló mis notas. No quiero decirles”. Entonces se vuelve serio y eso sí puede ser, para algunos estudiantes, algo constante. Es un proceso en el que van ajustándose, redefiniendo expectativas. En realidad, uno espera, a partir de lo que conocen aquí en la universidad, que tengan la posibilidad de saber si eso es de verdad lo que esperan de ellos mismos, si es la carrera que quieren hacer. Algunos eligen nuestra universidad porque tienen dos años para pensar y madurar más la profesión: termina el primer semestre y, a la pregunta de si ya la pensaron, piden un poco más de tiempo. Quizás empiezan a llevar cursos de otras áreas de conocimiento que les abren otras posibilidades.

Ayer comentábamos acerca de lo que dicen a veces los estudiantes: “Empecé en una carrera y he ido a otra y a otra y ahora me encuentro en otra”. Eso también puede generar

tensión para algunos de ellos; pero, para otros, podría implicar más bien la posibilidad de definirse y afirmarse en aquello que les gusta. Además, les permite un proceso de elección vocacional más maduro.

Nosotros diferenciamos, por ejemplo, entre los que ingresan en el primer semestre del año o en el segundo. En el primero, tenemos un grupo de dieciséis años y otros de diecisiete. Cuando ingresan al segundo semestre, algunos lo hacen más grandes, con un poco más de experiencia, lo que les permite quizás un mejor ajuste en relación a la universidad.

MARISOL SILVA

Coincido con lo que plantea Katia. Una reflexión general es que me parece que sí es importante hablar de las dificultades y reconocer que las hay, lo cual no quiere decir dejarlas; sino asumirlas, entenderlas y colaborar en su solución, lo que varía en función del tipo de universidad y del tipo de población que se recibe en ellas. Me pareció también muy interesante lo que planteó Katia sobre lo que se hace aquí.

Algunas otras experiencias que conozco de dificultades son las económicas, que no son menores. Como decíamos ayer, las becas aligeran un poco la carga para las familias y para los estudiantes, pero no son suficientes. Allí hay un componente fuerte que se puede convertir en una barrera para seguir la trayectoria académica y que, en mi opinión, es un punto a tomar en cuenta.

Es cierto que una parte de la literatura internacional señala que las limitaciones económicas pierden peso como factores predictivos de la trayectoria; pero, en América Latina, el factor económico aún es fundamental, tanto que permitirá continuar o no. Inclusive, por ejemplo, es preciso atender las diversas necesidades de diferentes perfiles, estudiantes que tienen que trabajar y estudiar, a veces queremos obviar estas situaciones; pero no son poco comunes y las universidades no estamos preparadas para apoyar esas carreras flexibles o el desarrollo de esas trayectorias. Allí hay una dificultad que es importante y que tiene muchas implicaciones.

Otro factor a tener presente es el tema del manejo del tiempo que mencionaba Katia. Me parece que puede ser un recurso fundamental que necesitamos enseñar a nuestros estudiantes, acompañarlos en su manejo, porque esta procrastinación típica de ciertos espacios en nuestras culturas no funciona en la universidad y, sin embargo, no estamos acompañando a los estudiantes para manejar el tiempo y poder llevar un desempeño fluido, tal y como se exige en la ámbito universitario. Esos son los dos puntos que quería agregar.

■ FLAVIO FIGALLO

Lorena, ¿cómo se enfrentan los aspectos académicos, las dificultades académicas? Porque al final un alumno permanece en la universidad o no, muchas veces por razones

académicas, porque podría terminar “jalado” en tres cursos en esta universidad y se acabó.

■ LORENA LÓPEZ

Yo creo que los problemas académicos son el resultado de una interacción de factores que no están exentos de esa ansiedad que tienen los estudiantes, de esa forma de relacionarse con los demás, de pensar que están en el lugar correcto, un lugar donde ellos pueden estar y tener la proyección de terminar una carrera universitaria. Entonces esas expectativas tienen que ver con quiénes son esos estudiantes: si, como conversábamos ayer, son de primera generación o, en cambio, tienen una trayectoria familiar universitaria. Aunque quizá, muchas veces, estamos focalizados en los jóvenes de primera generación, creo que ambos tienen ansiedad.

Reflexionaba un poco a partir de lo que decían mis colegas, sobre la experiencia escolar previa respecto de la autonomía, cómo esta se cultiva en dicha etapa escolar. Yo creo que allí hay un gran salto, de tal manera que, cuando los estudiantes llegan a la universidad, piensan: “Esta es mi vida y en esto yo tengo que tomar decisiones”. Y no saben tomar decisiones; de hecho, tomaron muy pocas decisiones hasta ese momento. Quizá incluso la elección de la carrera tampoco fue una decisión tan auténtica, ni el lugar a donde van, ya sea por los padres, por las posibilidades económicas, por las alternativas de estar en una universidad más o menos lejana. De tal

manera que el resultado académico tiene que ver con eso, porque está relacionado con la forma como ese estudiante se vincula en esa universidad. Es un mundo que se le abre, en el que muchas veces no va a manejar los códigos.

En el lugar que trabajamos, hemos observado también, por experiencia más casuística, que los estudiantes presentan una ansiedad propia de los dieciocho o veinte años. Entonces, quizá la tensión podría no ser tal, porque tenemos como un ideal y este no está. Están en su justo derecho de que les pasen esas cosas. Creo que también a nosotros nos falta, tanto a los adultos, a los profesores que los acompañamos, como a ellos mismos.

Cada uno de nosotros en las etapas que pasamos a lo largo de la vida, también pensamos que al parecer hay un mundo ideal y que tenemos que transitar ordenadamente hacia él. Creo que todo es mucho más complejo y a todos nos genera incertidumbre estos nuevos estadios que no se acaban. Es una trayectoria. Dentro de eso, lo académico es una parte; pero creo que habría un buen resultado con un soporte que lo permita, tanto familiar como en la relación con los profesores y el ambiente, que son parte de nuestro rol como universidad. Nosotros no vamos a ir a cambiar la composición familiar que tiene cada uno de los estudiantes, no tenemos esa capacidad de intervención; pero sí podemos hacerlo con el espacio universitario en el cual estamos. Nosotros podemos realizar otras actividades que permitan que lo académico tenga un

buen resultado: podemos mostrar el campus y las relaciones que se conozcan, que piensen también que esa ansiedad que les afecta individualmente es legítima, que les pasa a otros y que en red pueden quizá salir adelante, más que de manera solitaria.

■ FLAVIO FIGALLO

Ángelo, ¿qué crees que debe hacer la universidad para enfrentar esta situación, en este primer año en particular?

■ ÁNGELO VELARDE

Yo recuerdo mucho cuando empecé mis estudios –ya que mencionaste que había que recordar cuando uno era ternero– y un consejo de un profesor de matemáticas que nos decía: “Ustedes tienen que estudiar treinta horas diarias, diez días a la semana”. Parece que era el consejo preciso porque, en realidad, la estructura del plan de estudios universitario está orientada a personas que viven cerca, que no tienen problemas familiares ni económicos y que, además, tienen dedicación completa a la universidad. Eso ya de por sí enmarca un problema muy complejo, que es algo que, desde el equipo de tutoría de Estudios Generales Ciencias en la Oficina de Orientación, Información y Apoyo al Estudiante (OOIA), les decimos a los alumnos: la universidad es un sistema complejo y, por lo tanto, si no tienes estrategias para abordarlo, no te va a ir bien. Eso por un lado. Lo otro tiene que ver con empoderar a los alumnos con su decisión.

Mencionaron hace un momento que muchos de los estudiantes llegan a la universidad y todavía no están seguros de lo que van a hacer. Esta es una decisión importante. Es más, en los talleres de introducción a la vida universitaria, yo les suelo decir a los chicos y chicas: “Esta es la decisión más importante de tu vida y tal vez no te diste cuenta hasta ahora”; o sea: “Todo tu futuro va a empezar a girar en torno a esto que va a empezar hoy”. Esto es tan potente como casarse. ¿Por qué? Los alumnos me miran entre preocupados y horrorizados, están pensando que ya se casaron. “Tú vas a terminar la carrera y vas a ser reconocido como el ingeniero tal, el licenciado tal, etcétera. Esto ya va a ser parte tuya y no te puedes deshacer de eso. Tú no puedes amanecer un día y decir que ya no quieres ser ingeniero electrónico, que te vas a convertir en ingeniero civil. Tendrías que pasar por el proceso otra vez. Todo lo que quieras lograr, tus objetivos de vida: vivir en Tailandia, trabajar en la NASA, etc., va a girar en torno a esta decisión que tomaste”. Es así de potente. Eso sirve para que los alumnos se pongan a pensar en cuáles son sus objetivos de vida.

Lo otro que le planteamos a los estudiantes es: “¿Dónde te ves cuando tengas treinta años? Empieza a hacer cuentas hacia atrás y te vas a dar cuenta de que suena lejos (sobre todo si son jóvenes de dieciséis, diecisiete o quince años a veces), pero no lo está tanto. Si consideras que vas a hacer una maestría, que vas a tener tu propia empresa, que vas a tener familia, eso que

quieres lograr, que es tu objetivo de los treinta años, lo estás empezando hoy y no tienes tiempo”. Sé que suena un poco rudo y asusta; pero lo que sí es interesante es que, a partir de ahí, se genera un montón de preguntas de los estudiantes en el taller: “¿Qué voy a hacer?, ¿cómo lo resuelvo?, ¿qué voy a hacer ahora en la universidad?, ¿de verdad es cierto que por cada hora de clase tengo que estudiar dos horas? Eso son cincuenta y tantas horas a la semana en total. Profesor, yo nunca he estudiado así. Es más, yo no estudiaba en el colegio”.

Probablemente, las personas que están aquí, que tienen hijos o contacto con jóvenes de edad escolar que están terminando el colegio, les van a decir: “Yo iba, hacía mis tareas, llegaba a mi casa, no estudiaba nada, jugaba Fortnite –yo también juego– o Starcraft en épocas pasadas, me alcanzaba el tiempo para hacer un montón de cosas y, además, iba al examen y sacaba 19 o 20, 16, 17” (ahora es A a D). Los alumnos iban a la universidad cómodos, con amplias expectativas, porque eran buenos en el colegio y no tenían que esforzarse, por lo menos eso es lo que me dicen muchos de los estudiantes: que no se esforzaban nada y sacaban buenas notas.

En la universidad, el impacto es muy fuerte. Por lo que pude verificar en estas conversaciones con los alumnos, la primera semana no estudian nada. Me van a disculpar por ser tan crudo. La primera semana están conociendo la universidad y los profesores empiezan a hablar de los cursos, de la estructura, etc. La segunda semana todavía no estudian

porque están conociendo a los amigos con los que van a pasar los próximos cinco años. La tercera semana empiezan las prácticas y, como mencionaban hace un momento, la primera tiene un impacto que va desde lo desconcertante hasta lo estresante o preocupante. Yo no sabía si la primera pregunta tenía que ver con tensión o con presión. Mi formación en ingeniería me hacía pensar en eso.

En realidad, es una situación muy compleja y la universidad puede hacer muchas cosas en ese proceso en temas de acompañamiento para que los alumnos puedan sobrellevar este cambio. Se requiere una interfaz entre la educación escolar y la formación universitaria, que la tienen que dar estos procesos de tutoría, de acompañamiento, el mismo trabajo de los profesores del primer semestre o del primer año. Decirles a los alumnos qué es lo que tienen que trabajar poco a poco y hacerlo con ellos; porque, si no, lo aprenderán a la fuerza.

■ FLAVIO FIGALLO

Recuerdo mucho esa angustia inicial, sobre todo en Estudios Generales Ciencias. En Estudios Generales Letras es un poco más relajado, creo yo. Hay tensiones, pero de diverso origen, al mismo tiempo que se mezclan con las académicas. Es curioso, porque las especialidades y las carreras son como tribus distintas que tienen sus rituales y sus formas diferenciadas respecto a qué esperan y qué pasa con los alumnos ahí.

Lorena me hizo recordar el tema de los *millennials*. Los alumnos son muy variados y cada uno enfrenta estas

situaciones angustiantes de una manera u otra. Hay unos que se creen el cuento, trabajan treinta horas, fracasan o tienen éxito, y de eso depende su permanencia; pero también hay quienes no se lo creen o quienes desarrollan estrategias diferenciadas para enfrentar ese asunto. Sobre ese tema, Katia, ¿qué podrías comentarnos?

■ KATIA CASTELLARES

A veces nos ocurre que, antes de empezar la semana de clases, en la Oficina de Bienestar Letras, ya tenemos pedidos de atención de estudiantes. En la semana previa, en la que en Estudios Generales hacemos la inducción, les damos la bienvenida, les planteamos lo bonito que va a ser esta etapa y los apoyos que ellos tienen para acompañarse durante este tiempo, hay estudiantes que nos escriben, que nos piden conversar, que tienen dudas sobre la carrera. A nosotros nos parece una mirada responsable de sí mismos. Saben que ya pueden tomar decisiones que dependen de ellos; que no tienen que decirles a sus padres, al profesor o al tutor que los ayuden, sino que ellos pueden valerse por su cuenta. Sin embargo, este "darse cuenta" puede ocurrir muy temprano para algunos y para otros no. Tienen tal vez que transitar por dichos estados porque, efectivamente, desapruaban sus exámenes parciales, ante lo cual solo algunos reaccionan. Incluso, hay quienes esperan que pase el semestre y aun así no despiertan. ¿Cuándo se dan cuenta? Cuando quieren matricularse y sus promedios no les permiten acceder a los

cursos u horarios que realmente desean o el profesor con quien prefieren llevar un curso.

Cuando un estudiante identifica qué es aquello que le sucede y, si en ese proceso tiene algún acompañamiento para darse cuenta, ayuda muchísimo. A veces llegan estudiantes muy frustrados que dicen: "Estudié muchísimo y no sé por qué me fue mal". Así, en la orientación analizamos y evaluamos el proceso de cómo el estudiante recoge la información, cómo la procesó y cómo trabajó los exámenes. En efecto, nos damos cuenta que puede haber conocimiento parcial sobre ciertas áreas que justamente no les permite acceder al aprendizaje. O tal vez hay requisitos del pensamiento; es decir, algunas funciones cognitivas que todavía no están activadas o desarrolladas para lo que se espera. Entonces, los alumnos necesitan más tiempo. Algunos dicen, por ejemplo: "Deme algo para leer más rápido. Por favor, quiero leer más rápido", a lo que les respondo: "Un momento, ¿quieres "Lecturín" de 500 o de 1000 miligramos?". Esa es justamente la cuestión *millennial*: todo lo quieren ya, pronto, rápido, la solución efectiva.

Sabemos que las cosas importantes necesitan su tiempo para madurar y conseguirse. Por ello, hay que incorporar ese respeto al propio proceso de aprendizaje. Saber que, para poder leer más rápido, hay que leer con más calma; para llegar más pronto, hay que ir más despacio. Si se desea avanzar, quizás es necesario llevar menos cursos, hasta que

uno pueda desarrollar y apropiarse de las estrategias que le permitan justamente acceder al conocimiento y, sobre todo – algo que considero importantísimo–, que el estudiante refuerce su sentido de autoeficacia.

Que un estudiante empiece a darse cuenta de que, en efecto, puede y es capaz, es uno de los elementos que ayuda mucho a que el estudiante permanezca en la universidad. Porque finalmente dice: "Voy a este ritmo y puedo", al contrario del famoso: "¡Sí se puede! ¡suéñalo y lo lograrás!", cuyo mensaje mediático es un poco iluso.

Creo que el desarrollar un sentido de autoeficacia es uno de los elementos que favorece a la persistencia, así como el replantear las expectativas, el afianzarse en la carrera y quizás corroborar que: "Efectivamente esta es la universidad que yo quería para mí. Aquí me están dando lo que yo deseo". Entonces el estudiante empieza a generarse un sentido de identificación con la carrera, con la universidad: "Mire todos estos espacios que la universidad tiene para mí". Nosotros les planteamos a nuestros estudiantes: "Puedes venir y pasar todo el día en la universidad. Si quieres puedes venir de lunes a domingo", "¿Domingo también?", "Sí, puedes venir el domingo a estudiar con tus compañeros y puedes venir el sábado a hacer deporte".

La universidad se empieza a ver entonces como un segundo espacio de desarrollo integral. El alumno comienza a ver que hay varios aspectos de sí mismo, a nivel académico, personal,

cultural, deportivo y artístico, que tienen cabida en el espacio universitario. Que desde la universidad podamos brindar estos espacios y hacerlos constantes, es uno de los elementos que nos permiten lograr esta persistencia. Es más, a veces hay estudiantes que por diversas razones no pueden matricularse. Los temas económicos o de salud son apremiantes; pero, no obstante, vienen a la universidad porque les gusta estar aquí, se sienten bien. Entonces, cómo podemos nosotros hacer que este espacio sea uno que pueda promover bienestar en los estudiantes y que, además, les haga decir: “Sé dónde está aquello que yo puedo necesitar”. En ese sentido, sí creo que es importante, desde la universidad, tenga una estrategia comunicacional para hacer que los estudiantes conozcan qué es con lo que cuentan y cómo pueden acceder a ello.

■ FLAVIO FIGALLO

Marisol, si pasamos al aula y dejamos el campus enorme, las tensiones, las angustias y las alegrías, ¿cómo hacemos para que se den estos asuntos que tienen que ver con la autoeficacia, con el vínculo, con el desarrollo de las relaciones personales? ¿Qué hay que hacer? ¿Cuáles son los secretos?

■ MARISOL SILVA

Pasa mucho en el primer año todavía. A pesar de que la educación se masificó y que empieza a estar más a la mano la posibilidad de ingresar a la educación superior, aún es un mundo extraño, desconocido, para los jóvenes que van a

ingresar. No es tan natural, como puede ser la escuela primaria o el propio liceo. Un primer aspecto consiste en familiarizarse con el trabajo universitario. Esto tiene que ver con las demandas de desarrollo intelectual; pero también aquello que dice Katia, que me parece fundamental: fomentar la autoeficacia, que el estudiante pueda ganar confianza poco a poco, que pueda sacar adelante esas demandas. Yo creo que todavía permanece una cierta tradición de hacerles sentir ajenos, que tienen que ganarse el estatus de estudiante universitario y que eso cuesta. Para muchos, la carrera universitaria es una carrera de obstáculos y creo que esa mentalidad, en este nivel, tendríamos que cambiarla.

Estuve varias veces en eventos en los que se reflexionó sobre este tema y donde se decía algo que pudiera interpretarse como un cierto “paternalismo”: hay que permitirles todo, todo puede pasar, no importa si repruebas, no importa si no tuviste tiempo de estudiar. Creo que no se trata de eso. También como en la paternidad o la maternidad, surge la pregunta: ¿cómo encontrar ese justo balance entre dar confianza, dar libertad, tomar decisiones y, al mismo tiempo, mostrar desafíos y exigencias que ellos están en la posibilidad de responder?: me parece que entre este fomento a la autoeficacia y el transmitir un sentimiento de que sí se puede responder a las demandas de la universidad y, al mismo tiempo, exigir y poner retos, desafíos que pueden ser muy estimulantes para el propio desarrollo de los estudiantes. En mi opinión, esto es clave, tanto a nivel universitario y, en

general, en el campus, con todo tipo de actividades extracurriculares y demás; asimismo, en el salón de clases en particular, sobre todo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en las prácticas educativas que tienen lugar en él, lo que implica transformar el rol del maestro.

La verdad es que hay muchas clases que son muy aburridas. Hay todavía casos en los que se dictan las materias y solo se copia del pizarrón; sin, por ejemplo, una innovación mínima de pensamiento crítico, aprendizaje basado en problemas, prácticas de campo o en laboratorio, apropiación crítica de esas disciplinas, donde no hay un involucramiento real del estudiante más allá de ser un depositario de información. En la medida en que vemos al estudiante de esta forma, creo que se hace más tedioso y mucho más complicado el desarrollo de la trayectoria.

Adquirir el estatus de estudiante implica un empoderamiento, ser capaz de tomar decisiones sobre lo que se quiere estudiar y, por lo tanto, entender, comprender, proponer, reapropiar, dialogar, debatir con el profesor, discutir con él, dejar de verlo como una autoridad. ¿El profesor es una autoridad? Creo que académicamente lo es; pero no una autoridad inamovible cuya palabra es ley, sino que se puede discutir, se puede dialogar. Ese cambio en la dinámica del salón de clases puede favorecer tanto la motivación, la estimulación y autoeficacia, como el compromiso o el gusto por estudiar. Creo que, sobre todo en nuestras generaciones y

en las nuevas, que cambiaron también las culturas de relación, esto se tendría que trasladar al salón de clase, reproducirse y fomentarse en este.

■ LORENA LÓPEZ

Creo que es fundamental el tema del aula, de la relación, así como los temas que me solicitaron comentar ayer y que tienen que ver efectivamente con el currículo; es decir, cómo estamos concibiendo ese contenido, cómo se dan los materiales y cómo se despierta en el estudiante ese interés genuino, porque eso es lo que queremos. Uno no va a aprender todo en esos cinco años. Aquí estamos muchos aprendiendo todos los días; por lo tanto, tenemos que desarrollar esa habilidad de aprender para la vida.

Considero que tenemos que abandonar la manera tradicional de ver el aula, como se señaló. Así no se produce el aprendizaje. También tenemos que incorporar las nuevas teorías –que no son tan nuevas tampoco–, en términos de cómo se produce el aprendizaje y no la reproducción. Nosotros no queremos estudiantes que reproduzcan, así como quizás muchos de nosotros, cuando fuimos pequeños, conocíamos las capitales de todos los países de Latinoamérica, pero no teníamos ninguna idea de qué podía significar aquello. Llevamos y transferimos al aula ese tipo de conocimiento y esa forma de conocer, lo cual está más que demostrado que no es el camino para tener aprendizajes que permitan formar

profesionales que resuelvan problemas en nuestras sociedades. A ese nivel queremos apuntar y por eso tenemos universidades, para que, en los problemas que nos afectan, podamos tener soluciones propias que tengan sentido. Si nosotros nos retrotraemos, ¿cómo va a avanzar un estudiante y cómo lo vamos a encantar con el conocimiento si él está pasivo? Debemos movilizarlo para que sea activo, pueda tomar decisiones y tener una opinión.

No sé si a ustedes les pasó, pero cuento mi experiencia. Yo estudié Ingeniería como primera carrera –como les dije ayer– y en ninguna parte había un espacio donde uno pudiese tener un pensamiento o una opinión. Cuando llegué al doctorado, la tensión era: ¿cuál es tu posición con esto? ¿Qué posición iba a tener yo? Nunca había estado interpelada en tener una posición sobre un conocimiento, porque uno estaba en la reproducción de este. Creo que ese es un factor importantísimo que los profesores tenemos que reconocer. Debemos aprender cuáles son las teorías que hay sobre el aprendizaje y la enseñanza, cómo podemos aplicarlas y que se aprendan y generen nuevas cosas.

Ustedes han visto la maravilla de preguntas que pueden hacer los estudiantes y que a uno ni se le ocurren. Esa es la riqueza que tienen ellos, porque tienen otras experiencias, otras historias, y relacionan aspectos que nosotros no vemos. Creo que el aula es fundamental y después quizás la especificidad de las carreras. La ciencia dura quizás tiene un desafío mayor

que la otra área de las ciencias: la interpretación y la reflexión, más propios de su campo. Pero los problemas actuales, como el cambio climático, la falta de agua y una serie de aspectos en los que las ciencias duras podrían hacer un gran aporte, tienen que ver con eso.

¿Cómo involucramos en nuevas complejidades a los estudiantes, en el currículo, así como a los profesores? Que salgan del rol de transmisor centrado en el contenido y se pongan en el de facilitador, además de promover el aprendizaje entre los estudiantes. En esto los países desarrollados ya avanzaron bastante. Hay formas de infraestructura, de salas, de todas las tecnologías, además de muchísimo material. Claro que es un desafío, incluso puede ser más caro. Pero ya ayer nos decían que hay cursos que son de mil estudiantes, solo que cambia la tecnología. Por lo tanto, hay alternativas para pensar que uno puede aprender de otra manera y nosotros, como profesores, podemos enseñar y movilizar esos nuevos recursos que son los que harán el mundo posible.

■ FLAVIO FIGALLO

Ya comenzaron a llegar las preguntas y veo que hay varias para Ángel. Si sabemos lo que va a pasar con los estudiantes en las primeras semanas y que probablemente van a tener un masivo primer fracaso en su primera práctica, muy cerca al ingreso, ¿por qué no hacemos algo para evitar que eso ocurra? ¿Por qué dejamos que las cosas ocurran de esa manera? ¿Es

algo que tenemos incorporado en nuestros genes y no podemos cambiarlo? ¿O qué hay ahí?

■ ÁNGELO VELARDE

Es una excelente pregunta. En Estudios Generales Ciencias, en la OOIA, tenemos una serie de talleres diseñados para plantear cómo es la vida universitaria. Tienen que ver con los recursos bibliotecarios, con los sistemas informacionales, con los reglamentos que son fundamentales, porque los alumnos tienen que saber qué cosas les puede pasar. Calculo que son cinco o seis talleres que se dan hasta el inicio de clases. El último es el de "Retos de la vida universitaria y organización es la clave". El resultado es muy interesante, porque la asistencia a los primeros talleres es de alrededor del 75 u 80%, pero en este último es del 40%. No sé si llegan cansados a este taller. Probablemente debería ser el primero dentro del esquema de talleres, porque los alumnos no saben lo que les van a decir. Dudo mucho que a ellos no les interese conocer cómo es la vida universitaria. Por ese lado, hay un proceso que se puede realizar para plantearles y conversar con ellos, porque creo que el tema es ese: dialogar con los estudiantes sobre cuáles son sus expectativas y lo que puede pasar.

Algo interesante que se puede incorporar es la participación de compañeros de ciclos avanzados. Cuando conseguimos que alumnos recién egresados o de facultad cuenten sus experiencias a los de estudios generales, resultó en una

conversación muy amplia con estos, a quienes los primeros les contaban sus experiencias, les preguntaba sobre sus expectativas, etc. Eso permitió que la OOIA o los profesores tutores nos aprovechemos de ello para que los alumnos después se acerquen a la oficina y pregunten: "Profesor, ¿puede ayudarme con los horarios?", ya no porque nosotros se lo hayamos dicho, sino porque un compañero de ellos, más avanzado, les dijo que tengan cuidado porque era un tema difícil. Creo que eso es algo que se puede trabajar y que no es complicado. Los estudiantes de facultad que ya pasaron por la experiencia están muy llanos a contarles todo lo que les ocurrió. Tenemos asociaciones estudiantiles de cada una de las carreras y centros de estudiantes. Ellos siempre están muy dispuestos a colaborar.

El otro espacio es el aula de clase. Como bien se dijo, en ciencias, en ingeniería, y sobre todo en Estudios Generales Ciencias, una de las preguntas que se hace el alumno es: "¿Y por qué me enseñan esto? ¿Por qué me tienen que enseñar derivadas? ¿Por qué me enseñan integrales? ¿Esto qué tiene que ver con mi carrera? Yo quiero ser ingeniero electrónico, quiero ser ingeniero informático. ¿Cuál es la relación?".

Es muy importante que el profesor primero contextualice los temas, lo que implica un esfuerzo extra. Probablemente varios profesores me dirían que es complicado por temas de tiempo, etc.; pero es muy importante la contextualización de los problemas, porque eso le permite al estudiante establecer

relaciones con lo que viene después hacerse una idea de hacia dónde va su carrera. Esto es complicado, porque son estudios generales y los alumnos son informáticos, electrónicos, civiles, científicos, etc.; por ello, la contextualización puede funcionar para un alumno, pero podría no funcionar para otro.

El otro tema que también es muy importante y que se puede trabajar en el aula es el pensamiento crítico. Ayer conversaba con un egresado de Física y me comentaba: “Profesor, pero ya está todo en Internet. Quiero escuchar una clase del MIT, la busco y ahí está”. Les digo que los alumnos van a la universidad por la experiencia. El profesor les va a contar cosas fundamentales que tienen que ver con aplicación de la matemática, de la física; no solo la fórmula o la demostración. El alumno me replica: “Profesor, ¿y ese qué profesor es?”. Hay trabajo fuerte que hacer ahí y metodologías que lo permiten: aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, etc. Hay muchas cosas que se pueden realizar en el aula, pero debemos asumir el reto de incorporarlas.

MARISOL SILVA

Quería hacerle una pregunta a Ángel. Especialmente en las ingenierías –en ciencia y tecnología, en general–, está el tema de las “materias filtro”, sobre todo en el primer y segundo semestre. ¿Crees que se pueda repensar el currículo para hacer una dosificación diferente, para atender de mejor manera las necesidades de los ingresantes a estas carreras o necesariamente tendría que permanecer ese tipo de

estructura curricular, con estas “materias filtro”, que de entrada ya representan obstáculos para los estudiantes?

ÁNGELO VELARDE

Sí, definitivamente hay que reestructurar. Los currículos tienen que ser mucho más flexibles. Tenemos una estructura muy rígida en cuanto a los cursos y los contenidos que tienen que llevar los alumnos, sin importar qué carrera sea. Todos ellos tienen que llevar la misma carga fuerte, con la misma profundidad y sin importar la procedencia ni hacia dónde vayan a ir. No sé la respuesta en cuanto a cómo debe realizarse, pero sí debe hacerse.

KATIA CASTELLARES

Es como que nos metemos autogol, porque nosotros ponemos justamente las vallas como si todos fueran iguales y no es así. Si bien en la facultad somos cuatro mil o cuatro mil quinientos estudiantes –una población bastante grande–, sí podemos identificar aquellos que tienen necesidades específicas. Desde el primer ciclo, a través de la Oficina Central de Admisión, nos avisan que tal estudiante tiene una necesidad, o incluso algún diagnóstico particular. En ese caso, citamos al estudiante y, en caso sea necesario, a la familia y proponemos ver con ellos la manera cómo el hijo o la hija puede llevar sus cursos; por ejemplo, que lleve tres cursos en el primer semestre y quizás con algunos profesores en especial. El estudiante da el consentimiento, conversamos con

el profesor y le decimos que tiene un estudiante con un diagnóstico particular. Entonces, adecuamos algunos aspectos metodológicos, las formas de evaluación y a veces les damos más tiempo para que puedan concluir sus evaluaciones. Porque también se trata de eso: cómo la universidad, al momento de aceptarte en este espacio, también adquiere la responsabilidad de acompañarte en el proceso. Si bien requiere un tiempo, una forma de pensar, una coordinación, es indispensable.

Ayer, en la sala que nos alberga, había un estudiante invidente de nuestra facultad. Lo conversábamos con el coordinador académico: "Mira, este alumno está aquí, está en su segundo ciclo y viene a escuchar acerca de ello". Un estudiante del segundo semestre que además tiene un acompañamiento, tiene una tutora que nosotros le facilitamos; pero antes le preguntamos si quiere un tutor, si necesita algo más. Entiendo que, si dijéramos que esto es posible para todos los estudiantes, varios podrían levantar la mano y decir que sí necesitan, pero creo que hay que hacer algunos ajustes importantes para atender estas necesidades.

Cuando mencionabas "si ya sabemos cuáles son las posibles dificultades, ¿qué hay que hacer?". Es como si nos dijeran, a los cuarenta años, que cuidemos nuestro consumo de azúcar y de grasa porque si no, cuando lleguemos a los cincuenta o a los sesenta, podríamos tener una serie de dificultades. Y nos dicen todo lo que podríamos hacer, pero no todos lo hacemos y

terminamos yendo al doctor después. ¿Por qué? Porque justamente no sentimos la necesidad, ni que es un problema. Eso ocurre mucho con los estudiantes. Les puedes decir que tienen que estudiar una cantidad de horas del día, pero no sienten esa necesidad, para ellos no es todavía un problema. Hay estudiantes que sí vienen muy preparados, listos. Para ellos, estudiar no es un dilema existencial, sino un acto automático; pero para otros sí lo es.

Creo que se trata de compaginar, de alguna manera, esos estados de necesidad con los servicios que estén disponibles. Las actividades de inducción pueden ayudar; pero no solo tienen que darse antes de empezar las clases, sino también en el proceso. Una estrategia que curiosamente empleamos en los Estudios Generales es persuadir a los estudiantes o darles recomendaciones a través de estudiantes líderes, quienes se organizan a través de grupos para actividades más sociales o recreativas. Los llamamos "jefes de turno" y estamos empoderándolos como tales. Son estudiantes de tercer, cuarto o quinto semestre que pasan por un proceso de selección para llegar ahí. En el proceso, se facilita a los estudiantes juegos, cuestiones para actividades más sociales, pero también se les capacita en estrategias. Entonces, si tú, que eres mi amigo, mi jefe y te admiro, me dices que, si quiero pasar matemáticas, tengo que hacer esto y aquello, el nivel de persuasión, el nivel de alcance que hay en el par va a ser mucho más poderoso. Así como contamos con espacios de tutorías de profesores,

tenemos que ver cómo potenciar a estudiantes para que hagan una especie de acompañamiento indirecto que puede ser mucho más preventivo.

■ FLAVIO FIGALLO

Acá hay una pregunta que me parece también interesante. ¿Cuál es la responsabilidad de los sistemas de ingreso o de los procesos de selección? Porque nos pueden entregar una diversidad muy grande de estudiantes o pueden reducirla. Es decir, conocemos los problemas, entonces, ¿cómo se relaciona esto con los sistemas de admisión y las responsabilidades de la universidad? Lorena, hablaste tú de este tema en tu presentación.

■ LORENA LÓPEZ

En general, acerca del tema de los sistemas de acceso en la universidad, en Chile, los estudiantes ingresan por una prueba de selección universitaria única a un grupo de universidades, que son la mayoría. Hay otras en las que no se solicita, pero en las universidades selectivas tienen que dar esa prueba. Hace un tiempo se comenzaron a hacer evaluaciones de esa prueba y se dio a conocer que esta discrimina por nivel socioeconómico. ¿Eso qué quería decir? Que los estudiantes que tenían mejor rendimiento y podían entrar a las mejores universidades y a las mejores carreras provenían de sectores más privilegiados. ¿Por qué no lo hacían los otros estudiantes? Porque tuvieron una trayectoria escolar más desfavorecida en

cuanto a su colegio de origen y eso es una tremenda desigualdad.

Para paliar eso, se incorporó a la fórmula un indicador que era el Ranking de Notas, lo que dio como resultado que la población académica sea más diversa y, aunque efectivamente existen diferencias en algunos estudiantes, aquellos que destacaron más en sus contextos persisten de otra manera que los estudiantes que, por sus privilegios, tuvieron un mejor puntaje. Los sistemas de selección a través de pruebas estandarizadas predicen, con suerte, el primer año. En Estados Unidos, hay tremendas discusiones sobre ese tipo de exámenes. En nuestro país, sucedió lo mismo.

Los otros indicadores nos dan mayor persistencia, por lo menos a nosotros. Si bien algunos efectivamente pueden no tener todos los contenidos ni todas las habilidades, en un tramo de más larga duración, son estudiantes que persisten mucho más que solo por el indicador de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). De tal manera que las pruebas de acceso, si pensamos que vamos a tener una probabilidad de éxito, también las cuestionaría en términos de lo siguiente —y, aunque sea repetitiva, viene con el tema de este mundo curricular que tenemos—: si pensamos que el mundo es objetivo y que lo vamos a controlar, entonces tenemos que tener una prueba estandarizada para controlar cómo va a ser ese mundo y quiénes van a ingresar; en cambio, si pensamos que es un proceso, que estamos vivos, que nos pasan cosas en

el momento y somos otros en este instante que vivimos, es más complejo y nos abre posibilidades con las que, incluso alguien con una prueba de selección inicial con poca predicción de éxito, lo lograría. Y lo consigue porque habrá instituciones, grupos en la universidad, que van a permitir que este estudiante avance, cuente con apoyo en su trayectoria y pueda aprender quizás conocimientos complejos, porque la clase que le dan de cálculo ya no se la dan de manera expositiva, sino que se vuelve un taller: van a conocer un centro espacial y ven la física de otra manera. Por lo tanto, creo que las pruebas de selección tienen un valor limitado. Sí ponen en preferencia y uno tiene, de alguna manera, menor oferta que demanda; en consecuencia, hay que elegir de alguna manera, ¿cierto?

En universidades norteamericanas, la gente manda cartas y elige su trayectoria. Eso también tiene vicios, como vimos hace unos meses cuando se dio a conocer que hubo padres que pagaron para presentar a sus hijos como grandes deportistas, con una acción social tremenda.

El acceso es un tema y las pruebas estandarizadas no terminan por resolverlo; por lo tanto, estamos ante otro tipo de problema que no es nuevo en términos de complejidad. Son aproximaciones para encontrar soluciones posibles de carácter temporal y que nos van a ofrecer otro estadio también mayor de complejidad. Creo que hay intención y nos gusta todavía pensar que tenemos todas las variables controladas, pero

pienso que el mundo nos abofetea todos los días al decirnos que no es así. Debemos ser un poco más flexibles y tratar de vivir en la incertidumbre. Eso es lo más seguro que tenemos: la incertidumbre.

■ MARISOL SILVA

Sobre la admisión, estoy totalmente de acuerdo con lo que plantea Lorena. Sobre los procesos de admisión, ya sabemos que están las pruebas, que pueden tener otros usos; pero también quería comentar sobre cómo estos programas integrales de atención al primer año empiezan antes de la admisión y que justamente son los temas de preentrada, como el vínculo con los colegios, en general los más cercanos a las universidades. Hay experiencias. Ayer Lorena también nos platicaba de eso.

Creo que esa fase de preentrada, que es el vínculo con los aspirantes del nivel medio que quieren entrar a la universidad, es una buena manera de preparar el ingreso y que este sea menos abrupto, que la transición sea un poco más suave. Las oficinas de admisión tienen ahí un papel fundamental en establecer esos vínculos, tal como se decía ayer. Como ejemplo, podemos mencionar las escuelas de verano que se ensayaron en Inglaterra y otros espacios. Lo que se busca es que el día que te vas a inscribir no sea la primera vez que entras en contacto con la vida universitaria; luego entras a tu primera clase y la siguiente semana tienes tu

primera reprobación. Eso podría ser un poco triste. Por ello, creo que la fase de preentrada puede ser un buen arranque, una buena actividad para integrar a los estudiantes a la universidad.

En México, con respecto a la admisión, también tenemos el mismo problema. Ayer hablaba de la tasa de rechazo, que es altísima en la Universidad Nacional Autónoma de México, justamente por este tema selectivo y por la disponibilidad de cupos; pero también porque, si los exámenes de admisión fueran en realidad más adaptados para valorar los conocimientos y las habilidades que tienen nuestros estudiantes, podrían ser diagnósticos para conocer de manera profunda quiénes son los aspirantes y quiénes son los ingresantes. Es una información que puede ser muy rica, pero que solo se usa para seleccionar y distribuir cupos. Creo que ahí hay un cúmulo de información sobre los perfiles de estudiantes que son fundamentales para conocerlos y que pueden utilizarse desde el sistema de admisión.

Por otra parte, creo que es muy importante promover en las universidades la investigación institucional sobre nuestros estudiantes; es decir, establecer perfiles cuantitativos con encuestas, pero también procesos como los diálogos con los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje, sus procesos de transición, las maneras de organizarse, las estrategias que utilizan, las propias necesidades. Allí hay una fuente de información que es fundamental, que luego se

puede “rebotar” con la literatura; pero ahí tenemos la fuente de conocimiento principal.

Es un desafío institucional conocer mejor a nuestros estudiantes, que tienen perfiles diversos, que son juventudes distintas de las de hace tres, cuatro, cinco años, que interiormente también tienen muchas diferencias y tienen muchas potencialidades. Ayer Raúl daba una plática sobre esta potencialidad, y que es el reto de la universidad aprovechar ese recurso que está ahí y que a veces queda escondido, como grandes luminarias debajo de una alfombra negra. Ahí hay un gran desafío que es parte de la admisión y, por supuesto, de todas las instancias de la universidad que se encargan de los estudiantes.

■ KATIA CASTELLARES

La realidad es que en nuestras universidades no tenemos estas pruebas de admisión estandarizadas, lo cual le permite a cada institución crear sus propios instrumentos de medición y selección. Solo quería añadir que es importante reconsiderar cómo estos sistemas de evaluación, que tienden a ser objetivos básicamente en algunas áreas, sean compatibles con los perfiles de competencias de ingreso. Las facultades tienen sus perfiles de competencias genéricas y específicas. ¿Hay alguna disonancia o están alineados con la forma en la que evaluamos? Porque incluso ahí podríamos lograr algunos mecanismos de mayor fidelidad con los estudiantes. Necesito saber mucho de cálculo, pero ¿a qué nivel de desarrollo en la

competencia? Es importante repensar, a nivel institucional, cómo estamos siendo compatibles, si tenemos perfiles de ingreso en general, más allá de los conocimientos, en cuanto a competencias y, a partir de ahí, recién rediseñar o repensar los sistemas de evaluación.

■ FLAVIO FIGALLO

Hay un punto que me parece interesante y transversal al sistema universitario: la valorización de las diferencias culturales, cómo tratar las diferencias de género en la universidad y cómo esto es parte del proceso que hay que trabajar en las instituciones a partir del primer año.

■ LORENA LÓPEZ

En la Universidad de Santiago, sobre todo a partir de las grandes crisis de estudiantes –creo que son ellos los que han puesto el tema de género–, hicimos un trabajo sobre cuál es la perspectiva del Ministerio de Educación y salen muchas variables. Uno piensa en el acoso, la relación de uno a uno; pero es un tema transversal: el de la relación de los individuos. Sin embargo, tanto en el aspecto académico como epistemológico, de cómo se hacen los currículos, eso es muy desafiante. De hecho, había una pancarta de nuestros estudiantes que decía que toda la bibliografía tenía que ser mitad de hombre y mitad de mujer.

Cuando nosotros empezamos a mirar eso en profundidad, trabajamos con estudiantes y formamos una comisión. Claro,

eso es una simpleza, porque no necesariamente una mujer tiene la perspectiva de género de la que estamos hablando, porque el machismo también está entre los hombres y las mujeres. Por lo tanto, no necesariamente alguien que escribió lo hace con esa perspectiva. Con la bibliografía hay que tener mucho cuidado de cuál es la perspectiva que queremos. De hecho, uno podría decir que en algunas áreas no hay quizás perspectiva de género tan avanzada porque no hubo la posibilidad de que aquellas mujeres escribieran sobre eso antiguamente. Por ejemplo, en la física, hay muchas que estuvieron ocultas también de la bibliografía. De ahí emerge qué significan las relaciones. Por lo tanto, son nuevas formas que nos están desafiando.

En ese sentido, los jóvenes que llegan son un gran desafío para nosotros que ya estamos consolidados con un tipo de pensamiento, quizás porque nos desafiaba en lo epistemológico, en profundidad, en cada una de las disciplinas. ¿Qué significa, por ejemplo, desde la perspectiva de género, ser profesora de educación básica, cuando en general fue desde el cuidado y desde un rol que las mujeres, por esa perspectiva de género, ya tenían asignado llegar a ella y que hay una feminización de esa carrera? Eso es un cuestionamiento a ese rol. Desde dónde se hace y con qué literatura. Si es la perspectiva, por ejemplo, en las áreas de las ciencias duras, ¿cuál es el rol entonces en esta relación?

Cómo concebimos el vínculo, el uso de los recursos, también tiene una perspectiva de género: cuando pensamos en controlar, en agotar los recursos de la naturaleza, ahí hay una perspectiva de género y cómo lo relacionamos entonces con el

entorno. Creo que es muy desafiante en la universidad plantearse el contenido desde el currículo. Las relaciones creo que se extrapolan a relaciones laborales, a relaciones en la calle, a cómo nos relacionamos. Ese es un tema, por cierto, importante en términos del acoso. Lo otro: cómo vamos a construir esta sociedad desde una perspectiva de género, lo duro que nos toca a nosotros en cuanto a contenido, es un desafío. Creo que no va solo por poner en la bibliografía 50% de autoras mujeres y 50% de autores hombres.

■ FLAVIO FIGALLO

Marisol, ¿cómo es en México, donde además hay diferencias culturales importantes?

■ MARISOL SILVA

Quería tocar justo el punto de la interculturalidad. Tradicionalmente las escuelas y las universidades están sustentadas en una cierta perspectiva, en una cierta epistemología y concepción del mundo que da por hecho una visión mayoritaria que se sobrepone a las minorías étnicas, pese a que estas fueron fundantes en la cultura mexicana. En la universidad, se reproduce esta idea de la cultura mayoritaria y no se da suficiente espacio al acceso a estas otras culturas.

Desde el punto de vista epistemológico propiamente y de concepción del mundo, los saberes ancestrales y de más de sesenta grupos étnicos que tenemos en México no se toman en cuenta y se desdeñan como un saber inferior, desde el

punto de vista de las ciencias sociales y también de las ciencias naturales y exactas. Cuando, por ejemplo, fueron los mayas los que usaron por primera vez las matemáticas, por lo menos en el continente latinoamericano. Es todo un tema de reflexión que ahora, desde la perspectiva de transdisciplinariedad y diálogo de saberes, empieza a cobrar vigencia en las discusiones del currículo universitario. Creo que hay ahí una veta muy interesante de enriquecimiento de la perspectiva intercultural. Desde el punto de vista de los planes de estudio, pero también desde la convivencia al interior de las universidades, es un tema que todavía nos desafía.

Somos una sociedad profundamente desigual y estratificada. A las culturas indígenas les damos un menor valor y creo que ahora resurge una cierta discusión y también conciencia de la manera cómo es un factor de gran enriquecimiento para la cultura. Ahí también hay una discusión política que creo es importante. Pero, por lo pronto, también hay códigos éticos, ya que no es tan fácil, para la naturaleza humana, respetar el derecho ajeno y ese tipo de cosas. Entonces hay códigos éticos en las universidades y creo que sí hay que avanzar en el establecimiento, en la apropiación y en la sensibilización relacionada con los códigos éticos que tienen que ver justamente con los códigos de convivencia, de paz, de construir al interior de las universidades espacios de convivencia positiva, que son los que queremos que también se den afuera de las universidades, en la sociedad en general.

Me parece que los espacios universitarios tendrían que ser un lugar fundamental no para una posición acrítica y pasiva frente a los conflictos, sino para reconocer su existencia, las diferencias, respetarlas y poder convivir. Pienso que este es el gran desafío a nivel mundial –y en México concretamente–, por esta diversidad cultural a la que me refería y que en las universidades se tendría que reproducir y deberíamos aprender en las propias universidades a construir estas maneras de resolución pacífica de los conflictos y la promoción de la convivencia.

■ FLAVIO FIGALLO

Muchas gracias por los comentarios y las respuestas a las preguntas. Antes de terminar, les diría a los miembros del auditorio que hay muchas más preguntas. Vamos a aprovecharnos un poco de los organizadores y su equipo para hacer una síntesis que sirva de base para futuros eventos.

Segundo conversatorio: Sistemas institucionales de apoyo al estudiante: lecciones aprendidas

■ PRESENTADOR

En este segundo conversatorio, nos acompaña la profesora Gina María Jiménez, de la Universidad del Norte, de Colombia; el profesor Luis Raúl Domínguez Blanco, del TEC de Monterrey; y las profesoras Augusta Valle Taiman y Augusta Osorio Gonzales, de los departamentos de Educación y Ciencias de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), respectivamente.

La profesora Augusta Valle es directora de Estudios de la Facultad de Educación y profesora auxiliar a tiempo completo en el Departamento de Educación de la PUCP, donde fue directora de estudios, en Estudios Generales Letras, además de desempeñarse como docente en diversas universidades y en el colegio Pestalozzi. Realizó diversas consultorías para el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) y dio diversos talleres de capacitación para docentes. Sus principales intereses se centran en la formación inicial y permanente del profesorado de ciencias sociales, tema sobre el cual desarrolló diversas investigaciones y publicaciones como *Los desafíos en la enseñanza de la historia en el Perú* y *Desafío del uso de fuentes para el desarrollo de pensamiento histórico*. Es doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, por la Universidad Autónoma de Barcelona, cuyo programa de doctorado premió su tesis.

La profesora Augusta Osorio es magíster en enseñanza de la Matemática en la PUCP y licenciada en Estadística por la misma universidad; además, es ahí coordinadora en el Área de Inteligencia de Datos, en la Dirección de Tecnología de la Información. Es consultora para la competencia “Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre” para el Sineace y el Minedu. Se desempeña como docente en pregrado, posgrado y formación continua en la PUCP, en el área de Estadística, desde el año 2004. Asimismo, es investigadora asociada del Instituto de Investigación en Educación Matemática (IREM-PUCP). Por último, es investigadora principal del grupo de Enseñanza en la Estadística y Probabilidad en la Educación Básica, desde el año 2012.

En esta oportunidad, vamos a dialogar en torno a los “Sistemas institucionales de apoyo al estudiante: lecciones aprendidas”. Al igual que en el primer conversatorio, queremos propiciar un diálogo abierto y franco entre los integrantes de este panel, así como entre ellos y el público asistente.

Dicho esto, dejo a la profesora Claudia Solís para la moderación.

■ CLAUDIA SOLÍS

En la PUCP, se viene trabajando en los indicadores para identificar la retención, la permanencia de los estudiantes, pero la gran pregunta es cómo pasamos de esta información a la acción; es decir, qué hacemos con toda esta información. En ese sentido, quería preguntarles cuáles consideran ustedes que son los logros más importantes de sus programas institucionales, como el CREE y LiFE. Es una pregunta básicamente dirigida para Gina y Luis.

■ GINA JIMÉNEZ

En nuestra experiencia, uno de los primeros logros fue sustentar de manera más robusta el proceso de planeación estratégica que se realiza alrededor del tema de permanencia, en datos, en información, en indicadores. Esto nos permite detectar focos importantes de acción, focalizar nuestras acciones, optimizarlas y evaluarlas. Nos alineamos a los indicadores académicos institucionales y adicionalmente se alimenta los análisis de estos indicadores con otro tipo de ejercicios más cualitativos. Por ejemplo, ponemos particular énfasis en hacer un seguimiento a los indicadores de aprobación de asignaturas, en qué programas académicos se presenta un mayor abandono y en qué tipo de población. Esto nos permite direccionar un poco lo que hacemos, nos permite anticipar, hacer prevención más que intervención y este es el segundo logro: cambiar de un modelo basado en la

intervención a otro orientado a la prevención. ¿A qué me refiero? En un determinado programa –por ejemplo, diseño gráfico o diseño industrial, por mencionar alguno al azar–, el indicador nos informa que el abandono va en aumento. ¿Por qué sucede? Podríamos establecer correlaciones con respecto al tema de aprobación o desaprobación en asignaturas; pero esto nos lleva a buscar después una información un poco más cualitativa. Nos focaliza, pero también nos orienta a la fuente de información pertinente. Nos reunimos, con el programa, con el departamento, indagamos un poco más qué notan ellos que está sucediendo con el estudiante, establecer con qué tipo de población es prioritario trabajar.

■ LUIS RAÚL DOMÍNGUEZ

Muchas gracias por la pregunta. Creo que es muy buena porque nos permite reflexionar acerca de la efectividad de nuestros programas. Eso es lo que hacemos en los procesos de evaluación y lo que planteamos a nuestras acreditadoras como parte de nuestro éxito como institución. Esa parte es muy interesante porque buscamos el éxito estudiantil, pero también el éxito de la institución. Esto último implica avanzar en la visión con los estudiantes, así como con su investigación y, por supuesto, también con todo lo que hace la universidad.

En ese sentido, una de las partes más importantes que, en mi opinión, nos ha funcionado muy bien en el tema LiFE viene de años atrás. Ayer les presentaba la tradición de las actividades estudiantiles en el Tecnológico de Monterrey desde 1943; en

1945, con la creación del primer equipo de fútbol americano; y, a partir de ahí, con una participación estudiantil muy interesante. Y es que esto tiene que ver con la experiencia también. Estos modelos recientes de éxito estudiantil están centrados en la experiencia del estudiante. En tanto el estudiante tenga una buena experiencia en la institución, seguro tendremos mucha mayor permanencia y mucho mayor éxito estudiantil.

¿Qué sucede en el TEC? Volvamos un poco a lo que comenta Gina sobre la *data* y las mediciones que deberíamos hacer. En 2016, antes que existiera LiFE, hicimos un diagnóstico de todas nuestras actividades estudiantiles y, con él, nos percatamos, por la voz de los egresados y de los estudiantes, de su importancia. Nos llamó mucho la atención cuando invitábamos a los egresados al campus y se les preguntaba: “¿Qué es lo que te marcó como egresado del TEC de Monterrey” y “¿Por qué sientes que tuviste éxito en tu desarrollo profesional?”. Ellos nos decían: “Definitivamente, el teatro me cambió la vida”, “definitivamente, el estar al frente de un equipo representativo en los deportes y en las áreas atléticas, es algo que me marcó, me hizo ser una persona diferente y ser lo que soy hoy”.

Justo ayer salió una nota sobre la persona que maneja las finanzas del Comité Olímpico Internacional, un egresado de finanzas del TEC de Monterrey, que participó en el equipo representativo de vóleybol. Claramente vemos una pista ahí de cómo los estudiantes que se enganchan en una experiencia completa con sus estudios y con sus actividades de vida en la institución son al final mucho más exitosos.

En ese diagnóstico que realizamos, nos dimos cuenta de que esto impactaba tanto en las variables de pertenencia –“me siento parte de la institución y del TEC”, “Me siento orgulloso de ser parte del TEC”– y, sobre todo, se va a la parte de la permanencia, de la retención. Ahí hay una diferencia muy clara. En ese entonces, traíamos a los chicos para que participaran en este modelo LiFE integrado completo, donde teníamos una permanencia de alrededor del 91%. Dicho sea de paso, creo que el TEC no tuvo un problema grave de retención en su historia; pero obviamente podría ser mejor porque, cuando volteas hacia las universidades del extranjero, ves niveles del 95% y hasta el 97% de retención de los alumnos de primer año. En nuestro caso, en 2016, la permanencia de los alumnos que participaban en LiFE era del 91% y de los que no participaban era del 79%. Es decir, había un *gap* muy importante. Hoy, ya con el modelo implementado, tenemos un 93% de permanencia en el primer año, lo cual creo que hace que la experiencia, el enganche del alumno, su involucramiento en la experiencia completa de una universidad, permite impulsar el tema de la permanencia.

■ GINA JIMÉNEZ

Yo quería complementar algo al escuchar a Raúl hablar del tema de evaluación. Nosotros, desde el Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil (CREE), trabajamos fuerte por el tema de la permanencia; pero en realidad, como fue un trabajo institucional –alguna vez lo comentábamos en el comité de decanos–, llega un momento en que se hace más complejo el

momento de la evaluación y trabajamos aún en diseñar el nuevo modelo para evaluar nuestros resultados; pero se alcanza un punto en el que es claro que no podemos atribuir el tema de la permanencia a lo que hace el centro, sino a un esfuerzo institucional. La institución completa hizo un esfuerzo enorme para favorecer la persistencia y la permanencia del estudiante en la universidad y, ojalá, evitar la sobrepermanencia.

Por eso, cuando les mostraba ayer las cifras y vemos la disminución de la deserción a nivel institucional, no es un resultado del CREE; sino del esfuerzo hecho por toda la institución y todos los actores (profesores, administración, alta dirección) para favorecer la disminución del abandono. Es un mecanismo de evaluación muy valioso.

■ **LUIS RAÚL DOMÍNGUEZ**

Me encanta lo que dices porque de ahí lo que rescato –y creo que lo mencionaste ayer– es que cada interacción del estudiante con la universidad es muy relevante para la permanencia.

Si un chico llega y no encuentra algo o tiene alguna dificultad en el campus y una persona de intendencia logra resolver su situación, eso es bastante relevante e importante. No importa si se trata el profesor de la clase más avanzada o el personal de la cafetería. Cada interacción con la universidad es muy relevante. Este es un aprendizaje que me llevo de lo que presentó Gina ayer: toda la organización trabaja en avanzar la visión.

■ **CLAUDIA SOLÍS**

Pasamos a nuestras profesoras invitadas. Desde sus perspectivas como docentes, ¿qué necesidades creen que deben cubrir estos sistemas de apoyo para el éxito estudiantil?

■ **AUGUSTA OSORIO**

Tengo varios años de experiencia en aula dentro de la universidad y definitivamente considero que sí es muy importante el contacto del profesor o su mirada a los alumnos. Los profesores universitarios muchas veces entran a la clase y piensan que su tarea es solo impartir la clase, dar conocimientos, transmitirlos. Muchos de ellos son especialistas en su conocimiento, preparan un buen material y actividades para trabajar una clase; pero en definitiva es en la interacción con el alumno donde el profesor puede percatarse de esos pequeños problemas que los alumnos presentan.

Por más de ocho años, trabajé en un curso colaborativo, en el que usábamos diversas metodologías colaborativas con los alumnos y en donde el trabajo grupal era la forma de trabajo diario. Eso nos permitió, durante ese tiempo, estar un poco más cerca de los alumnos, poder ver la forma en que dialogaban, la manera en que coordinaban con sus compañeros o cómo transmitían sus pensamientos. O justamente lo contrario: la forma en que algunos alumnos se encapsulaban en sí mismos y no dejaban que otras personas se acercaran a ellos. Cuando encontrábamos esos casos,

siempre era porque tuvieron muy malas experiencias, traídas eventualmente de la época escolar o de algún curso básico en la universidad.

Nuestra tarea en ese tiempo se convirtió en ser un poco psicólogos de nuestros alumnos y encontrar esas deficiencias, esos pequeños problemas que presentaban, porque cualquier problema de índole emocional o de interacción generalmente se reflejaba de inmediato en la parte académica y la idea era que ellos tuvieran todo el potencial para desarrollar este aspecto. Así, nuestra tarea iba un poco por ese lado. No era un trabajo sólo mío. En ese tiempo, tenía la suerte de tener asistentes en el aula, éramos un equipo de tres personas que, de manera permanente, observábamos a los alumnos y ese era justamente el trabajo. Al final de la clase, pedía un informe y que cada asistente me contara lo que observó en los alumnos. Eso nos permitía tener una idea de cómo avanzaba el grupo académicamente y también dónde nosotros teníamos que hacer incidencia en abordar las problemáticas que se presentaran.

No es un trabajo fácil ni uno al que muchos de los profesores pueden estar acostumbrados, pero es necesario si es que se quiere que al final del curso los alumnos logren lo que uno espera de ellos. No es fácil. Hay alumnos que no quieren que uno se aproxime a ellos, pero otros que sí y aceptan de muy buen grado que el profesor se acerque y les pregunte: “¿Qué problema tienes? ¿dónde te podemos ayudar?”.

AUGUSTA VALLE

Yo tengo experiencia en dos unidades muy distintas. Una es Educación, que es pequeña; y otra Estudios Generales Letras, que es mucho más grande, donde tuvimos hasta seis mil alumnos. Ahí hay una diferencia que es fundamental porque, en una facultad como la de Educación, uno conoce a los alumnos, uno sabe quiénes son, conversa con ellos alguna vez y eso te da mucha información. En cambio, en Estudios Generales Letras, las aulas son de sesenta y cinco estudiantes, con muchos horarios, seis mil estudiantes en total, cinco mil por momentos, y todo eso hace que los alumnos se diluyan en un terrible anonimato. Sin embargo, en los dos casos nos enfrentamos a tres problemas centrales.

Primero, son muy jóvenes cuando entran a la universidad. Muchos de ellos llegan a la universidad porque en su casa les dicen que tienen que ser universitarios. No están enganchados con una carrera, no están necesariamente ilusionados con una profesión. Incluso también lo que se encuentra es que los padres les pueden decir: “Tú tienes que ser abogado o economista porque las otras carreras no son una opción”. Entonces, pasan obligadamente por un proceso. Esa es una primera característica que creo que hay que tomar en cuenta en el momento de pensar en las necesidades. Hay una necesidad de definición vocacional también y la universidad necesita apoyar de cierta manera esa decisión vocacional.

Lo segundo es que se tiene una población muy heterogénea. La PUCP no es la universidad de los años ochenta ni noventa. Tenemos ahora una diversidad de estudiantes que vienen con distintas experiencias y muchas veces nos encontramos que, frente a ello, los profesores añoran a los viejos alumnos. Uno encuentra este discurso frecuente que dice que ahora la oficina de admisión deja entrar a cualquiera. Pero no es eso, sino que el mundo cambió y a veces nos negamos a darnos cuenta de que la situación de la universidad ahora es distinta. No podemos pensar que vamos a tener siempre a los mismos estudiantes, sobre todo si partimos de que a Letras antes ingresaban al año solo seiscientas personas y ahora son más de dos mil, si no me equivoco. Es completamente distinto. Esto obliga a que los profesores también reflexionemos. Las necesidades de los alumnos, con un público tan heterogéneo, son distintas. Vienen de diferentes lugares; muchos son chicos y chicas que son la primera generación de estudiantes universitarios. Por lo tanto, su experiencia, su capital cultural – si lo queremos poner en esos términos –, sus conversaciones en casa, son distintos de aquellos que tienen una biblioteca, que son la quinta generación y, por tradición, vienen a la PUCP. ¿Cómo enfrentamos esa diversidad? ¿Qué le ofrecemos a aquel alumno que indiscutiblemente viene de una situación más vulnerable que el otro? ¿Cómo hacemos que los profesores acojan a todos por igual y no se diluya esto en esa sensación de anonimato que a veces se da?

Para mí es fundamental tener información. Por eso, creo que es muy importante recogerla de la oficina de admisión y

evaluar cómo ingresan para saber qué necesitan. En general, desde el área de Letras –lo que también se ve en Educación–, un problema central lo constituyen los problemas de lectura y redacción. Eso genera una serie de frustraciones cuando se acercan a dar los exámenes. Lo he visto muchísimo con los recién ingresados: los chicos memorizan la lectura, lo cual no les sirve de nada porque el examen no va a ser una pregunta de memoria. Y es que su experiencia escolar los educó así. Si uno no se toma el tiempo de sentarse con ellos y decirles: “Mira, ya me di cuenta de que memorizaste la lectura y por ahí no va. Fíjate en la pregunta”, o trabajar lo que se evaluará en los exámenes, lo que pasa es que ese estudiante desaprobará y se generará una terrible frustración.

Creo que es fundamental conocer a los alumnos para identificar a aquellos que necesitarán un mayor soporte institucional que, además, en mi opinión, debería tener una línea conductora. No es que cada facultad desarrolle a su manera: en Ciencias, de una forma; en Letras, de otra; en Educación, de otra; o en Arte, de otra manera. Creo que alguien –y se me ocurre que la DAES–, debería tener ciertas líneas que guíen el soporte que los alumnos ingresantes deben recibir.

■ CLAUDIA SOLÍS

Por si acaso, DAES es la Dirección de Asuntos Estudiantiles en la PUCP. Si tenemos en cuenta estas necesidades que mencionaron las profesoras, ¿qué elementos consideran que no deben faltar en un sistema de apoyo institucional para el éxito estudiantil?

■ LUIS RAÚL DOMÍNGUEZ

Conversamos mucho el día de ayer de los modelos de acompañamiento. El acompañamiento al estudiante se ha vuelto muy importante y creo que lo podemos habilitar con ciertas capacidades para atender el volumen, que sin duda es muy importante. Hay que tener cierta claridad de la capacidad que tiene una persona de poder atender a un grupo de estudiantes. Es como la esfera de control en la administración, ¿verdad? Un salón de clases saludable, que por cierto es un concepto que surgió recientemente: los ambientes saludables de aprendizaje. Esperamos tener ciertos ratios de atención de un profesor, un asesor o un psicólogo a un cierto número de alumnos.

La parte de la masificación se vuelve importante y no es obvia. Es decir, no vamos a poder acompañar estudiantes solo porque estemos cerca de ellos. Existen estos temas de diversidad, de volumen ¿Qué les puedo decir yo desde el TEC de Monterrey, con esta dispersión geográfica tan grande, con noventa mil estudiantes, con necesidades de seguimiento? Tener bien estructurados los modelos de acompañamiento creo que se vuelve un elemento fundamental.

De la experiencia propia, lo que les podría decir es que, cuando dejamos al *laissez faire*, esto se vuelve complejo. No alcanzamos a cubrir todo ni a darnos cuenta de todo. Coincido al cien por ciento en que el profesor es un aliado muy importante para que podamos dar ese acompañamiento y

seguimiento. De hecho, la teoría de *mentoring* habla mucho de eso, ¿no? ¿Qué es un profesor si no un mentor? Si regresamos a las épocas previas a que tuviéramos la difusión estructurada del conocimiento, con la revolución industrial, donde empezamos a tecnificar un poco la instrucción y nos fuimos convirtiendo más en instructores que en mentores, como que eso se fue perdiendo. Pero con las tecnologías de información, con el YouTube, con los tutoriales y cursos en línea, creo que se vuelve mucho más importante que en ese modelo de acompañamiento sí tengamos habilitadores. Creo que las DAES o las áreas de LiFE pueden apoyar muchísimo; pero también los profesores son aliados fundamentales para que podamos estar cerca de esos chicos con el entrenamiento adecuado y, obviamente, con la estructura y los ratios de atención que merecen. Porque la educación del siglo XXI viene también en ese sentido, personalizada al cien por ciento. Es muy relevante que lo tengamos claro. No quisiera ser conclusivo, pero lo digo desde la experiencia propia.

■ GINA JIMÉNEZ

Yo quiero rescatar varias cosas que se comentaron. Creo que, ante la masificación de la educación, se requiere cada vez más que trabajemos con redes, porque la población estudiantil es más grande y, por mucho que las universidades queramos ofrecer servicios de acompañamiento individualizado a los estudiantes, llega un momento en que se sale de nuestras manos. Quiero hacer especial referencia a dos puntos que ustedes mencionaron. El primero es el tema del estudiante

que se aísla. Incluso vuelvo a lo que se planteó en el conversatorio anterior sobre el estudiante que recién ingresa, el “cachimbo” que nosotros llamamos “primíparo” (risas). Creo que es importante que podamos facilitar o favorecer la creación de comunidades de aprendizaje entre los mismos jóvenes.

Cuando la profesora hablaba de esto, hice un ejercicio mental: visualizaba a un chico que viene de un municipio y llega para estudiar acá en la universidad. Posiblemente, de los jóvenes que se graduaron del colegio con él, no todos vinieron aquí. El joven ingresa a estudiar, por ejemplo, Ingeniería de sistemas. Ingresa a estudiar cálculo en su primer semestre y en su curso no hay ningún joven que venga con él de su municipio, ninguno de su mismo colegio; por lo tanto, tiene que enfrentar solo la opción de conocer nuevas personas, hacer nuevos amigos y nuevos grupos para estudiar. Creo que esto a todos nos da un poco de nervios. Incluso como adultos, a veces nos pasa que nos da un poco de nervios cuando llegamos a un lugar nuevo. Mínimo llegamos con la expectativa de cómo será, cómo será la gente, como lo describían en el conversatorio anterior.

En la medida en que creamos redes o comunidades entre pares, se facilita el proceso para los estudiantes. Acerca de nuestro caso particular en Uninorte, encontramos un valor agregado a la propuesta de la tutoría por pares; es decir, la tutoría hecha por otro estudiante. Si seguimos la misma

imagen de hace un momento, ese mismo joven llega a un grupo de estudio de cálculo, donde no conoce a nadie; pero allí por lo menos va a conocer a un tutor. Ahí ya conoce a alguien y se arma un grupo de personas con las que el joven va a estudiar. Lo que suele pasar es que terminan compartiendo los datos del celular, WhatsApp, conversan, se encuentran en el pasillo, se preguntan unos a otros cómo les fue. De alguna manera, ellos crean una comunidad que trasciende la hora de estudio que compartieron juntos. De hecho, cuando estamos divulgando nuestras campañas de participación en los apoyos que ofrecemos, lo que solemos decirles es: “Haz de cuenta que tú vas a ir a estudiar con un grupo de amigos, porque tú tienes que fluir de manera natural”. Es importante que el estudiante sienta que estudiar en la universidad es algo natural, que hacer amistades en ella también lo es y que puede ser sencillo. Todo sin quitarle demasiado peso para que el chico tímido no vaya a sentir que no reconocemos su dificultad para hacerlo. Pero hemos encontrado, por ejemplo, ese valor agregado: hacen amistades allí, crean redes, de pronto hasta tratan de monitorear si ese tutor va a serlo de otra asignatura que el estudiante va a cursar en el semestre siguiente. Eso ayuda un poco en el tema del aislamiento.

Por otro lado, como segundo punto, se mencionó algo muy importante: ¿qué pasa cuando nos damos cuenta de que el estudiante no trae las habilidades de escritura? Por seguir con el mismo ejemplo que planteaba Augusta Valle, ¿qué pasa

cuándo nos damos cuenta de que la lectura la memoriza, pero le pedimos que la comprenda o que haga un análisis o una comparación? Lo que hemos aprendido en este proceso – porque esto fue un aprendizaje (hay cosas que nosotros sabemos en la teoría pero que, en la práctica, si usamos una expresión del Chavo del Ocho, “se nos chispotea” y nosotros mismos patinamos y hacemos aquello que sabemos que no se debe hacer)–, es que no basta con decirle al estudiante que tiene que analizar o comprender: tenemos que explicarle o modelarle cómo. Debemos hacer un ejercicio de modelado ahí con él y después darle el espacio para que dé el siguiente paso y haga un ejercicio de práctica autónoma. Lo que no podemos dar por sentado es que, si le decimos que no lo haga de tal manera sino de otra, él ya va a saber cómo. Creo que en eso a veces nos quedamos cortos.

Algunas veces debo reconocer que es frustrante cuando hay chicos que están en un nivel muy inferior al requerido, pero el sistema educativo nos plantea unos tiempos que son una presión constante para el profesor, para el estudiante e incluso para nosotros como unidades de acompañamiento.

Nos pasa que llega un chico a recibir un acompañamiento en una asignatura como química, por ejemplo. Aprendí, hace unos pocos años, que para química también se requieren algunas nociones muy puntuales, definidas, de matemáticas y de cálculo. Entonces, para poder estudiar química, hay que irse un poco más atrás para que aprendan, entiendan o recuerden el cálculo que necesitan para poder pasar a explicarles la

materia; pero el examen tiene lugar en una o dos semanas. ¿Qué se hace ahí?

Son los retos que tenemos permanentemente, pero quiero centrarme en dos. Primero, generar comunidades desde centros como los nuestros o como lo describió Raúl, quien plantea comunidades de estudiantes, quizá con un enfoque menos alineado a los contenidos y conocimientos en asignaturas, pero que es muy valioso porque genera redes entre estudiantes. Segundo, enseñar cómo no quedarnos solamente en “esto no es así”, sino enseñar también “¿cómo lo hago?”. Entonces, el tema del modelado es clave.

AUGUSTA VALLE

Justamente el tema del modelado nos funcionó muy bien en un curso para ingresantes, porque lo que hicimos fue pedirles autorización a alumnos del semestre anterior que habían hecho muy buenas evaluaciones y las “colgamos” en la plataforma. Entonces, los alumnos decían: “Ah, eso era”, luego trabajabas con ellos y se comparaba. “Este ejercicio sin nota, que habían hecho, va para acá y este va para allá”. Porque, efectivamente, a veces uno les dice a los chicos: “Analiza”, pero no tienen idea de lo que eso significa; o “compara”, pero no tienen claro qué significa comparar. Para aquellos que tienen mayores debilidades, creo que les ayuda un montón el poder contar con evaluaciones previas y ver que otro estudiante, un par suyo, en sus mismas condiciones, lo pudo hacer.

AUGUSTA OSORIO

Estábamos conversando de lo que se necesita, lo que tenemos que mirar. Una primera cosa que siempre siento es que no debería recaer directamente en el profesor el invertir mucho tiempo en conocer a sus alumnos. Hablábamos de clases masivas, de sesenta alumnos, con muy poco tiempo: a veces los vemos una vez a la semana, tres horas. Invertir mucho tiempo en saber quiénes son los alumnos que tienen problemas, cuáles problemas presentan o cuántos alumnos los tienen, es una tarea que a veces la hacemos tarde, cuando ya comienzan a mostrarse dichos problemas. Sí sería interesante tener informes o algo que nos llegue de primera mano sabiendo cuál es la casuística de nuestros alumnos, en general. Eso nos ayudaría bastante.

Con respecto a las comunidades de aprendizaje, sí resulta muy interesante la experiencia que tuvimos en este curso de Estudios Generales Letras, con sesenta y cuatro alumnos, que manejábamos colaborativamente, donde los chicos ya tenían diecinueve años y estaban en tercer ciclo. Era un curso de matemáticas para los alumnos; estadística siempre lo ven como matemáticas y le tienen un poquito de alergia. Buscábamos trabajar en grupos y construimos toda una mecánica para conformarlos, puesto que teníamos una jornada de dos horas exclusivamente para ello. Como ya los alumnos estaban en tercer ciclo, con su CRAest (Coeficiente de Rendimiento Académico del Estudiante) podíamos conocer

su rendimiento para conseguir grupos heterogéneos. Lo interesante era que en esas dos horas lo que buscábamos era que el grupo se conecte, no a nivel académico, sino a un nivel social. Hacíamos una especie de reto, que consistía en un juego entre los equipos para ver cuál ganaba. Pero había premios al final: siempre llevábamos chocolates para los que ganaban. Había toda una etapa de preconocimiento: “Quién va estar en mi equipo, a quién voy a conocer en él”. Después que el equipo se conformaba y trabajaba el reto, los alumnos debían adoptar un nombre. Así, el mismo equipo trabajaba durante todo el curso, tanto dentro como fuera de la clase.

Lo bonito de la experiencia es que muchos de esos grupos siguieron unidos hasta que terminaron su carrera. Los conocíamos por el nombre del equipo y eran amigos. Uno de esos grupos estaba conformado por amigas que ahora son madres y se juntan con sus hijos. Formaron una comunidad no solo social, sino también académica, porque siempre contaron con una persona que los apoyaba en ambos sentidos. Era muy interesante este trabajo. Esto de las comunidades de aprendizaje, los grupos que te pueden ayudar a mantenerte no solo académica sino también anímicamente, es muy importante. Por ejemplo, en la universidad tenemos actividades que buscan la integración social de los estudiantes: las famosas “cachimbadas” que a veces nos vuelven locos a los profesores, pero no tenemos alguna actividad similar que los integre intelectual o académicamente. Faltaría una herramienta de ese tipo.

La falta de la habilidad –que en letras puede ser redacción–, en ciencias podría ser el no poder plantear decentemente un sistema de ecuaciones y lo que conlleva a que el estudiante desaprobe en la práctica de un curso más avanzado porque simplemente no sabe resolver algo básico. En realidad, nosotros necesitamos un sistema de tutoría, un sistema donde el alumno siempre sepa a dónde acudir, en cualquier momento, para hacer una consulta de algo básico.

■ CLAUDIA SOLÍS

Hemos escuchado algunas iniciativas, desde las letras y las ciencias; lo conversábamos también antes: hay iniciativas, pero son aisladas. También ayer, en una de las ponencias, se mencionaba. ¿Cuál sería la ruta más adecuada para establecer un sistema de apoyo a nivel institucional que integre todo esto?

■ GINA JIMÉNEZ

Esa es la pregunta más complicada. Creo que en cada institución el proceso se desarrolla de una manera diferente que depende de las características de cada una. Creo que el paso obligatorio inicial es una declaración oficial de intención. Implica asumirla y tomar la decisión explícita de hacerlo. Yo comenzaría por ahí: hacer esa declaración ante los diferentes actores de la universidad, que se va a trabajar sobre este tema de permanencia, que se va a revisar cómo hacerlo. Digamos que es una manera también de que todas las personas sepan que la institución va a trabajar sobre esto y sea transparente para todas las instancias institucionales y todas las personas, funcionarios, profesores, en general, cuál es el objetivo de

abordar el tema, de iniciar una ruta de trabajo en este sentido. Tendría que haber alguna decisión en su momento de si va a ser una construcción colectiva, si se va a asignar a una persona, un área, alguien que lidere el proceso. Hay diferentes maneras de hacerlo.

Nosotros dependemos de la vicerrectoría y, en su momento, el vicerrector académico informó a toda la institución que se iba a empezar a trabajar sobre esto y asignó a una persona para que hiciera todo este ejercicio de recolección de información, conocer las iniciativas existentes y comenzar a revisar cuál era el marco conceptual más apropiado en nuestra universidad, en nuestro contexto, en nuestra ciudad, en nuestro país, comenzar a contactar las áreas involucradas que podían llegar a formar parte del centro. Esos son los pasos lógicos que, en mi opinión habría que hacer en ese ejercicio; pero el punto de arranque siempre va a ser, por supuesto, la declaración inicial –y aquí me atrevo a decirlo– de la alta dirección. Nuestro éxito estuvo en que la decisión vino de allí, del rector y del vicerrector académico. Ellos fueron personajes clave en nuestro proceso.

■ LUIS RAÚL DOMÍNGUEZ

No podría estar más de acuerdo en ese tema. Así, este es un tema de mucha trascendencia para las instituciones educativas y la ruta la planteamos los líderes.

Ahora, hay diferentes tipos de liderazgo. Está el liderazgo de la administración, por supuesto, pero también el que surge desde el aula y desde varias unidades de la institución. Una cuestión que yo les recomendaría ampliamente es que aprovechen

todas las condiciones del cambio, porque entrar en estas dinámicas implica cambiar y hacerlo de manera sustantiva. Todas las necesidades que revisamos ahora no son cambios incrementales que salen tranquilos con un cambio de actitud o de estrategia de la clase. Son cambios muy profundos en la institución porque requieren un gran *tuning* entre todas las diferentes áreas de la universidad. Sí es importante la declaración de la alta dirección –y ahorita les platico la historia del TEC–; pero, si no existe un alineamiento con el resto de los actores de la organización, esto se vuelve muy complicado y puede ser muy frustrante. Entonces, una recomendación es que aprovechen todas las condiciones de cambio que se vayan dando hacia dentro de la institución. Y si no las tienen, entonces tienen un diagnóstico ahí: promuevan el cambio.

Muchas veces el mejor momento para realizar un cambio es cuando las instituciones están bien, porque son sólidas y cuentan con recursos, además no hay problemas importantes por resolver y puedes promover esos cambios. De otra forma, empezamos con el trabajo reactivo, como a veces nos sucede. En ese sentido, en el TEC, como se los decía ayer, una de las cuestiones que aprovechamos mucho fue que tuvimos un presidente nuevo, no académico, que venía de dirigir Pepsico en Latinoamérica por bastante tiempo; un hombre acostumbrado a dirigir empresas y hacer transformaciones, cuya especialidad es las transformaciones. Llega y nos dice que el TEC tiene que cambiar porque es el líder en México. ¿Por qué no puede ser un referente a nivel mundial? ¿Por qué no puede ser un referente a nivel internacional? Eso implica

una gran necesidad por cambiar. Para lograr el cambio, hay que comprar la idea. Ahí, varios nos “subimos al tren”.

Una cuestión que me lleva a recordar cómo venimos caminando en esto es la visión procesal. Gina hablaba al principio de un proceso. Tener una visión procesal es acercarse un poquito a esta óptica relacional de la que se hablaba ayer: dejar de pensar que la organización está bien y que los que no lo están son los estudiantes y ponerlos al centro. O sea, la visión relacional del TEC: “Nosotros tenemos al estudiante al centro”. Eso nos genera una visión procesal, porque de ahí va para atrás. Es decir, ¿qué es lo que tenemos que hacer para que un estudiante sea exitoso? Eso no es solamente preocuparse de la persistencia, sino hablar de un cambio total en los procesos de la organización.

Desde que identificamos a un chico que tiene el sueño de ingresar a la universidad, que está completamente perdido porque tiene dieciocho años, que no conoce de qué se trata, que tiene a su papá a un lado diciéndole: “Tienes que heredar la notaría porque toda la familia... eres Pablo IV, el abogado”. Desde aquí, ¿cuál es nuestro proceso en la institución para llevarlo de la mano y que luego ingrese? Ahí tenemos un aliado importantísimo en admisiones, en la *data* que se genera, lo que les preguntamos, las interacciones que tenemos, qué es lo que pasa en el primer año, qué es lo que pasa en el segundo año, en el tercero, el cuarto, hacia adelante, hasta que se gradúa y se convierte en egresado, en una persona realizada. Cuando tenemos ese viaje del estudiante o ese trayecto del joven –que muchas veces los mercadólogos dicen que es desde que nace la persona hasta

que se muere, aunque eso resulta un poco retador–, si logramos identificar desde que nace el sueño del estudiante de ser una persona de éxito hasta que lo logra, te da una claridad muy fuerte de todas las cosas que tienes que resolver en el camino.

Poco a poco, creo que muchas instituciones, sin ponernos de acuerdo, así como lo hicimos ayer los ponentes, nos damos cuenta y llegamos un poco a lo mismo, porque es el proceso de razonamiento y el aprovechar el cambio como oportunidad, lo que nos lleva a tener esos habilitadores que nos permiten hacer esos grandes cambios, que son profundos. Lo que implica cambiar la educación del modelo tradicional tal como lo señala Ken Robinson. ¿No se acuerdan del video que hizo en YouTube? Empezamos a masificar y estandarizar la educación, hacerla instruccional y realizar la producción en masa. Eso es un paradigma que heredamos y ahora, con la tecnología, con YouTube y otros, los profesores no sabemos qué hacer, porque los alumnos nos toman la delantera. Tenemos que cambiar ese paradigma. Estamos en un momento trascendental de cambio y, para hacerlo, se vuelve muy importante tener esa visión del estudiante al centro, con el proceso y su ruta, de principio a fin.

■ AUGUSTA VALLE

Yo pensaba, a partir de lo que decía Raúl acerca de una buena experiencia, que quizás ese es el centro de la ruta: ofrecerle al estudiante una buena experiencia universitaria y pensarlo en esos términos. ¿Por qué? Porque lo que uno encuentra, por

ejemplo, cuando los estudiantes se trasladan de otras universidades a la PUCP, a veces los detalles mínimos –por ejemplo, en el área de administración– son importantes. Te dicen cosas como: “Que bien que aquí me recibieron”, “Aquí me trataron bien”.

Al pensar en una buena experiencia universitaria, un elemento tendría que ser todo lo que compete a la parte administrativa. Desde que vas a mesa de partes a dejar un examen, a recogerlo o vas a pedir información, que el trato sea uno que promueva sentirte acogido y reconocido. Por otro lado, creo que parte de esta idea en la ruta debería ser que aquí, en la PUCP, todos somos acogidos y tenemos una oportunidad de integrarnos a una comunidad. Eso es algo que creo que en muchos casos se logra porque, como me decía un día un alumno: “En la Católica hay todo tipo de personas. Tú miras un poquito más y vas a encontrar alguien que le gusta lo mismo que a ti”. A veces no lo encuentras en la escuela, pero aquí sí. Aquí tienes cine, gente que hace deporte, que danza, lo cual es algo muy valioso que nosotros quizás deberíamos potenciar mucho más y mostrarlo a los estudiantes. ¿Te gusta el debate?, tienes un club de debate; ¿te gusta leer?, tienes un club de literatura. Aquí hay espacios para los diversos gustos y eso es algo fundamental para construir esta buena experiencia, la que también tiene que ser académica.

Parte de una buena experiencia académica es, efectivamente, que los cursos sean interesantes; pero también que, ante cursos difíciles, el estudiante no tenga que cruzar la avenida

Universitaria para ir a llevar un taller en alguna de las academias que vemos al frente; sino que en la universidad encuentre esos espacios de acompañamiento para desarrollar aquellas habilidades que no tiene o para afrontar un curso que es sumamente difícil. Si lo tiene que buscar fuera, algo pasa, algo nos cuestiona. Es decir, ¿por qué? O mi curso tiene que ajustarse o la universidad tiene que ofrecer algo, porque tampoco puedo bajar el nivel. Creo que eso es algo que tenemos que plantearnos.

Me parece que los cursos que se ofrecen en los primeros años tienen que ser especialmente interesantes, retadores, atractivos. Además, deben darle al estudiante una idea de lo que ese conocimiento tiene para él, que le aporta algo. Conversaba en la mañana con un estudiante que me decía: "Cuando tú sientes que un curso te aporta, tienes más ganas de estudiarlo". Es decir, si no me siento involucrado, si no me atrae, tengo un problema. Y eso no quiere decir que sean solo cursos profesionalizantes, porque puede ser un curso de historia, de filosofía. Yo no quiero ser filósofo, no quiero ser historiador; sin embargo, siento que ese conocimiento me permite entender el mundo que tengo a mi alrededor de una mejor manera.

También considero que todo esto implica un trabajo y, en efecto, coincido con ustedes en que tiene que venir desde arriba para que todos nos pongamos de acuerdo en construir esa buena experiencia para los estudiantes. Insisto en que tenemos que pensar que los estudiantes que tenemos ahora son del siglo XXI. No podemos seguir añorando lo que

teníamos antes, porque no va a regresar. Salvo que desaparezcan los *smartphones*, las tabletas, todo; pero eso no va a pasar. Tenemos que adaptarnos un poco, cambiar y recoger las experiencias nuevas.

■ AUGUSTA OSORIO

Retomemos algo que dijo Augusta sobre la vocación. Este es un problema que tuvimos siempre en mi especialidad, así como en Estudios Generales de la PUCP. Ahora, con la ley universitaria, estamos totalmente alineados. Los Estudios Generales son parte de la ley universitaria; pero, a veces, los profesores que están en las especialidades descuidan un poco a ese alumno de reciente ingreso y que, en el futuro, va a ser parte de su especialidad. El alumno, como lleva cursos generales, no se siente muy identificado hacia la especialidad donde va, ni sabe qué es lo que le espera dentro de dos años cuando llegue a la facultad. Eso tiene que ver mucho con la vocación. El alumno a veces se pierde un poco en cuestiones como "sí, esto es lo que debo estudiar" o "cómo es realmente la carrera que debo estudiar. No lo entiendo mucho". Finalmente, pierde tiempo y, a veces, ahí es que el alumno se nos va, porque no está muy seguro de estar en el camino correcto y nadie lo ayudó a verlo.

Creo que los profesores que estamos en las facultades y que también estamos en Estudios Generales, deberíamos tener muy claro que debemos acompañar a nuestros alumnos ingresantes. Presentarles las especialidades, decirles qué es lo

que les espera en cada una, qué cursos son los que justamente necesitan afianzar para asegurarse hacia dónde van, ya que de repente sí es cierto, algunos en el camino deberían cambiarse de carrera y no deberían esperar hasta el último minuto. Lo digo porque yo dictaba el curso de estadística y muchos de mis alumnos dejaron la especialidad de Psicología por este curso y se trasladaron a otras carreras. Me lo decían en mi cara: “Yo nunca más vuelvo a ver un curso de estadística. Tengo que buscar otra carrera”. Me quedaba claro que tenían la suerte de hacerlo en tercer ciclo y no en sexto, lo cual es una ventaja. Hay que pensar un poco en cómo trabajar esa parte.

En definitiva, eso va implicar mirar también el trabajo en los grupos de investigación. Nosotros, los profesores, tenemos cursos de investigación y a veces hay carreras muy pequeñas, como la mía, en donde tenemos muy poco alumnado en facultad, pero tenemos alumnos en Estudios Generales. Estos alumnos deberían formar parte de nuestros grupos de investigación y no esperar a que lleguen a la facultad.

Si quisiéramos implantar un sistema parecido al que ya tienen nuestros colegas en sus universidades, se requiere de un trabajo donde cada uno tiene que poner el hombro, pero alguien tiene que poner la dirección, la cual esta está en manos de nuestras autoridades. Pero para saber qué hay en la actualidad, nosotros tenemos –como dijo Augusta– muchas iniciativas en diferentes facultades o unidades. Hay iniciativas, pero no todas se conocen y tampoco se conocen los responsables entre sí. Creo que el levantamiento de toda esa

información acerca de lo que ya se hace en la actualidad es el primer trabajo que tenemos que hacer para entender cuáles de esas iniciativas se deben extender a toda la universidad para apoyar a nuestros estudiantes y que conformen la línea base del sistema que necesitamos.

■ GINA JIMÉNEZ

Dos ideas que me vinieron a la mente escuchando a Augusta y a Augusta (risas). En esta ruta, hay ciertas reflexiones que son muy importantes y que parten de cambiar la perspectiva desde la cual se mira el proceso. Ya la dinámica no es “así se enseña”, sino “así se aprende” y eso cambia la perspectiva por completo.

Si seguimos en ese orden de ideas, debemos ser conscientes de un par de cosas. Por ejemplo, no todos los estudiantes aprenden igual. No todos los planes de estudio, las disciplinas académicas, exigen el mismo tipo de aprendizaje. Pero el tiempo que plantea el sistema educativo es el mismo casi para todos. Es un semestre, que en nuestro caso particular en realidad no son seis meses, sino dieciséis semanas; por lo tanto, realmente son cuatro meses y los contenidos son los mismos. Por eso, los chicos al final necesitan tiempos adicionales al que se da en el espacio de clases. Si la misma universidad puede proporcionar esos tiempos adicionales en espacios cocurriculares y extracurriculares para abordar aún esos mismos temas de los cuales necesita apropiarse, sería fantástico.

Otra reflexión es la siguiente: hace unos meses hablaba con un profesor de Ingeniería civil. No sé si a ustedes les pasa, pero yo considero –ya ni siquiera como universidad, sino como persona, también como alguien que trabaja en una universidad– que las competencias que exige el siglo XXI son muy diferentes. Raúl hizo bastante referencia a eso. Son diferentes y yo diría que mucho más complejas. Si uno mira los informes del World Economic Forum, se plantean competencias del siglo XXI donde el estudiante debe tener procesos cognitivos complejos; donde el estudiante, el profesional o el futuro graduado debe poder resolver situaciones complejas, tener unas habilidades comunicativas, una inteligencia emocional y una serie de elementos que a nosotros no nos exigían. A nosotros no nos demandaban ese tipo de competencias, que son mucho más complejas que las que le están pidiendo al estudiante o al egresado hoy en día. Entonces, es más complejo, más complicado; pero, quienes usualmente trabajamos esto con los estudiantes, somos los del siglo XX. Eso genera un cambio, una brecha que es bien complicada.

Por otro lado, sobre el conocimiento, les quiero contar una anécdota que me pareció frustrante y yo pensé: “Creo que yo tampoco pasaría un examen hoy en día, lo reprobaría”. Soy psicóloga y se asume o está en el imaginario que las psicólogas sabemos un poquito más de filosofía por lo menos que los ingenieros o los médicos porque nos toca estudiar en su momento a Kant, Platón o Sócrates. Cuando mi hija cursaba

onceavo grado, me pidió que la ayude a estudiar a Heráclito. Se lo estaban enseñando, o Filosofía en general, con modelos de la Prueba de Estado, como una manera de utilizarlas al mismo tiempo para que se familiarizaran con el tipo de pregunta que se utiliza en dicha prueba. Yo pensaba que eso era lo mío porque a mí Heráclito me encantaba, con el asunto este de que uno no se bañaba dos veces en el mismo río. Me parecía fantástico. Esa sí me la sé, de esa sí me acuerdo. Imagínense, yo soy egresada de qué año: estudié Psicología en 1991. Saquen sus cuentas. Tomo la hoja y leo la pregunta. No puede ser, no puedo. La siguiente, tampoco; la tercera, tampoco. Yo decía: “¿Cómo así! ¿Heráclito no era el que decía esto y aquello?”.

El tipo de preguntas es muy diferente. La complejidad inherente a los procesos de pensamiento que se le exigen al estudiante lo hace más complejo y nosotros, como institución, debemos ser conscientes de eso y tenemos el reto de ver cómo lo abordamos, desde el aula de clase y las áreas de acompañamiento. En estas últimas también tenemos que tener eso claro.

■ CLAUDIA SOLÍS

Gracias. Vamos a la primera pregunta del público, para Raúl. Mencionaba Gina que a nosotros nos formaron de otra manera. La pregunta menciona que muchos chicos ya vienen con ciertas competencias, de trabajo en equipo, etc. En el caso de los profesores, ¿cómo debieran ser? ¿Cómo tiene que ser ese profesor de primer año?

■ LUIS RAÚL DOMÍNGUEZ

Qué pregunta tan interesante. Yo creo que el profesor de primer año tiene que ser “todo un equipo”. Voy a recuperar un poco la idea aquí de la psicología. Recordemos que la educación tiene su *grounding* en Psicología, ¿verdad?; es decir, todos los procesos cognitivos de las personas. Y ese enfoque en psicología es que los estudiantes no aprenden necesariamente de una sola persona. Antes escuchaba hablar a Gina y me acordé de un libro que a lo mejor no es muy académico, de un actor llamado Russell Brand, no sé si lo hayan visto en alguna película. Es un comediante que siguió un proceso de rehabilitación porque era adicto a las drogas, al alcohol, a todo lo que se moviera (risas); pero escribió un libro muy interesante titulado *Mentores*; además, tiene un *podcast* que les recomiendo porque es muy interesante en términos de construcción de persona. Lo que escribe allí es que, en la construcción de la vida de las personas, existen varios mentores, no solo uno. Un solo profesor no va a cambiar la vida de un alumno. Es probable que lo pueda marcar, de eso estoy seguro –y pueden ser varios–; pero al muchacho, en el primer año, lo construimos entre todos en la universidad. Allí hay un concepto que se viene desarrollando recientemente: los equipos de éxito. Un equipo de éxito del estudiante es el conjunto de acompañantes que tiene. Una cosa que hemos descubierto en el TEC es que hay chicos que le tienen más confianza a su *coach* que a su profesor; o que, a veces, el

profesor tiene mucha más influencia que el mentor o el director de carrera. Es diferente para cada quien. En ese sentido, es muy relevante que podamos tener este concepto de redes de apoyo para el estudiante de primer año. Ese es el modelo de formación y de cómo podemos utilizar a todas aquellas personas que estamos en el negocio de la educación para que los estudiantes de primer año sean muy exitosos.

No quiero evadir la pregunta, porque habla de algo muy concreto: ¿cómo debe ser el profesor de primer año? Este, al igual que todos los profesores, incluso los de especialidad, necesitamos –yo también soy profesor– empezar a comprender que, primero –y se mencionó aquí–, nuestra función y labor ya no se tratan de que transmitamos un conocimiento, ni que nosotros sepamos todo, porque ya no es así. Nos sustituyen las máquinas y a la inteligencia artificial pronto le vamos a preguntar: “Alexa, módulo uno de la clase de matemáticas. En este momento inicio. Ecuaciones estructurales” (risas). Nos van a sustituir muy pronto en ese sentido. No vamos a poder continuar en eso. Y el chico tiene más necesidades que aprender eso porque, insisto, él se acerca a la computadora y obtiene esa información y esos contenidos.

Nuestra función tiene mucho de facilitadores y de integradores. En esa facilitación, un reto muy fuerte es que tengamos ambientes de aprendizaje saludables; es decir, que aboguen mucho porque el estudiante tenga todo ese contexto para que aprenda. Un estudiante solo difícilmente va

a aprender, porque no está conectado, porque probablemente esté incluso entrando en depresión. Un estudiante que no tiene un reto intelectual también es un tema relevante. El reto intelectual no es hacerle la pregunta más difícil, sino cómo le incitas a que piense. Nuestra labor como profesores consiste, en buena parte, en sembrar la curiosidad. La curiosidad intelectual es un concepto que me gusta mucho: sembrar en el estudiante para que él mismo se formule las preguntas. Necesitamos enseñar a nuestros chicos a que logren formular las mejores.

Hay otro muy buen libro, este sí muy científico, de Stephen Hawking, de sus últimos manuscritos y que está en librerías seguramente. Él habla de “breves respuestas a las grandes preguntas” y responde con puras preguntas. Necesitamos tomar en cuenta esa filosofía: enseñar a nuestros alumnos a que indaguen, que sean inquisitivos, que no se sientan satisfechos con lo que se les muestra: eso es lo que va sembrando la curiosidad, lo que habla del bienestar intelectual. También necesitamos ayudar a nuestros estudiantes a hablar con sus emociones, con ellos mismos, lo cual habla del bienestar emocional. Muchas veces ni nosotros mismos nos alcanzamos a conocer. Es decir, empecemos a hacer estos ejercicios de escucha interna, tener espacios de silencio o, por qué no, empezar a meditar. Son temas que nos ayudan a entender mucho mejor cómo manejamos nuestras propias emociones.

Enseñemos a nuestros chicos que no solamente es importante estar bien dentro de nuestra mente, sino también en nuestro corazón y en el lugar donde estamos. Un chico que

tiene su cuerpo oxigenado es alguien que tiene mayor capacidad de poder procesar las ideas.

En pocas palabras, de lo que yo hablo mucho es que, para que los chicos puedan florecer y ser plenos, que se puedan realizar y, por ende, ser exitosos y encontrar en la universidad una casa de la que no quieran salir, se vuelve importante que entiendan muy bien, de manera integral, que su persona se nutre de muchas dimensiones: la social, la intelectual, la emocional. Eso es algo que tenemos que despertar nosotros como profesores de primer año, sobre todo en estos chicos que tienen tantas dudas y que están en construcción.

Démosles oportunidad también de que se construyan. No tienen que tomar decisiones en un momento dado. Todos somos diferentes. Todos avanzamos a niveles distintos. Tenemos que mantener aún las estructuras de la universidad al mismo tiempo. Yo entiendo eso, pero también creo que tenemos ahí mismo ciertos grados de libertad. Acompañemos en ese sentido.

■ GINA JIMÉNEZ

Retomando lo que decía Raúl de las diferencias entre los estudiantes, hay que reconocer el tema de las diferencias entre profesores, que también somos personas. Algunos pueden tener más vocación de investigación, otros más hacia la docencia misma, otros a la generación de publicaciones, documentos, etc.

Me atrevería a colocar en el primer semestre a un profesor en el que la vocación vaya por la línea de la docencia,

privilegiándola por encima de la investigación, porque eso se va a reflejar en muchas cosas. Ese profesor necesita ser consciente de que los estudiantes que recibimos –al menos a nosotros nos pasa– en su mayoría no son autónomos como se asume que son, ni tienen el nivel de desarrollo de pensamiento formal, como también se asume. Y así muchas otras cosas más. Ese es el punto de arranque.

Se supone que los estudiantes universitarios son autónomos; pero nosotros vemos que la mayoría no lo son y van a adquirir esa autonomía en la universidad. Se supone que llevan un pensamiento formal; Pero nosotros, en las investigaciones que hemos hecho, descubrimos que su nivel de pensamiento no lo es y también lo van a desarrollar en la universidad. Entonces, para eso necesitamos un profesor con mucha vocación de docente en los primeros años y mucho interés en estudiar todo el tema pedagógico, así no sea su formación de base, para que pueda conectar con esos dos temas que son claves.

■ AUGUSTA VALLE

Iba a decir exactamente lo mismo. Se necesita un profesor con vocación docente porque, por ejemplo, se dijo ahora que los alumnos saben trabajar en grupo. Mentira, no saben hacerlo. Llegan y lo que hacen es un Frankenstein: tú haces la parte tal, tú la parte tal, tú la parte tal y, al que menos sabe, le dicen que imprima (risas). Sí se necesita un profesor que tenga vocación docente e interés para leer a sus alumnos.

Una cosa más. Hay que tener cuidado, porque a veces los profesores se confunden y creen que tienen que ser amigos de sus alumnos. No se puede olvidar, en el primer ciclo, que el profesor no es el amigo, no es el “pata”, no lo va a tener en el WhatsApp y en el Facebook para crear relaciones de amistad. Eso también es fundamental.

Un último punto que creo debería tener el profesor de primer ciclo es ser muy bueno evaluando. ¿A qué me refiero con esto? Dar, a través de la evaluación, retroalimentación y no una nota que no dice nada. Porque muchas veces lo que uno encuentra es una equis. ¿Cómo lees una equis? En grande o chiquita, ¿qué tanto me equivoqué? Si tú más bien das retroalimentación en la evaluación, ayudas a construir el aprendizaje.

■ AUGUSTA OSORIO

Yo difiero un poco de lo manifestado. Creo que un docente, en el primer año, definitivamente tendría que ser un docente, pero también debería ser un investigador. ¿En qué sentido? Nosotros, los profesores, tenemos que aprender cómo enseñar y ese no es un proceso que te lo enseñen, sino que es un proceso en el camino. Uno debe ser investigador porque debe saber revisar el curso, analizarlo y ver constantemente qué hay que mejorar para que el alumno realmente pueda entender lo que le estamos enseñando. Es un trabajo permanente, no es uno de este ciclo lo hago y el otro no. Ya hablamos mucho sobre que el alumno es diferente. Les

cuento: no solo es diferente de hace veinte años, es diferente de hace un mes. Va cambiando de forma constante. Lo que nosotros usamos como estrategias en los últimos dos años, no necesariamente van a ser las mismas dentro de dos años más. Entonces, el profesor de primer ciclo, o uno de los primeros ciclos de carrera, no debe ser solo un profesor, sino también un investigador, alguien que realmente llegue a dominar esas áreas básicas para ser siempre, constantemente, el mejor profesor posible.

Con respecto a la evaluación –lo que mencionó Augusta–, es importantísima una retroalimentación. Lamentablemente, hay que ser sinceros, no hay tiempo. Los tiempos nos matan. Tenemos con las justas diez minutos para devolverles sus exámenes en una clase y no es posible tomarnos una hora para decirles cómo lo debieron hacer.

A veces, escribir en el examen es igual de difícil. Durante muchos años usé una estrategia alternativa: les decía a los alumnos cómo iba a ser el examen antes del mismo. En mi clase hacía un repaso de todo el curso y les explicaba cómo iba a ser y qué iba a pedir en la evaluación. Ellos tenían que desarrollar los problemas supuestamente parecidos a los que vendrían en el examen y yo les indicaba en cada punto cómo los iba a calificar según sus respuestas. Eso lo hacíamos en una actividad que llamábamos *rally*: yo les daba las preguntas en días previos, ellos tenían un tiempo para desarrollarlas y después venían a la clase, los terminaban de resolver en las

carpetas y algunos equipos salían a la pizarra por sorteo. Desarrollaban el examen y yo les corregía las respuestas de la pizarra como lo haría en el examen. Les explicaba por qué les pondría cero y dónde estaba la falencia (risas). Era una retroalimentación “antes de”.

■ CLAUDIA SOLÍS

Gracias, Augusta. El tiempo es tirano y tenemos que terminar. Podríamos conversar de esto todo el día, pero hay tiempos que cumplir. No me queda más que agradecer a todos ustedes por su participación en el conversatorio.

■ LUIS RAÚL DOMÍNGUEZ

Perdón, yo únicamente, acerca de liderazgos y de lo que se conversaba hace un momento aquí sobre lo que era necesario para habilitar todo este esquema, quería reconocer mucho al liderazgo de la PUCP por este VI Encuentro, porque creo que poner en el centro de la discusión estos temas es un primer paso de la organización para que nos movamos hacia allá. Muchas felicidades a la PUCP y a sus autoridades.

■ PRESENTADOR

Muchas gracias a nuestros invitados. Ahora, invito a la magíster Claudia Zapata del Río, directora de la Dirección de Asuntos Académicos de la PUCP, para que nos dirija unas palabras y proceda a clausurar este evento.

CLAUSURA

■ CLAUDIA ZAPATA DEL RÍO

Estimados profesores Marisol Silva, Lorena López, Gina María Jiménez y Luis Raúl Domínguez; estimados miembros de la comunidad PUCP; estimados asistentes, queridos amigos.

El VI Encuentro Internacional Universitario nos permitió reflexionar sobre los distintos aspectos vinculados al éxito estudiantil, entendido como la culminación oportuna de los estudios y la satisfacción de los estudiantes con las experiencias de aprendizaje. Esta reflexión, sin dudas, se expresará en propuestas de acción dirigidas a mejorar la experiencia universitaria para todos los estudiantes.

Ayer, en las exposiciones, pudimos revisar cuarenta años de teoría y de investigación acerca de estos temas sobre la deserción y permanencia estudiantil, así como abrir paso a las tendencias y prestar particular atención a elementos que discutimos el día de hoy también en los conversatorios, como el primer año de permanencia en la universidad, el trabajo en clase y la importancia del currículo; todo ello visto desde la experiencia en Latinoamérica. Estas ponencias y conversatorios nos permitieron reflexionar sobre los planes de acción hacia una mejora en la permanencia estudiantil.

A continuación, tendremos siete talleres donde, de manera específica y con una aproximación práctica, podremos profundizar en los temas que tratamos el día de ayer y el día de hoy.

Nuestro agradecimiento especial a Marisol, Lorena, Gina y Luis Raúl por su participación durante estos dos días. Gracias también a los profesores que participaron como panelistas, a los integrantes de la Dirección de Asuntos Académicos y a la Oficina de Eventos y Viajes de la PUCP por su apoyo con la organización logística. Gracias al público participante por sus preguntas y su acercamiento al evento.

Dicho esto, no me queda sino declarar clausurado este VI Encuentro Internacional de Inserción y Permanencia Estudiantil. Muchas gracias a todos.

Sobre los ponentes

Marisol Silva Laya

Profesora e investigadora de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México donde se desempeña como directora de investigación. Dirigió el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de 2013 a 2018. Investiga en las líneas de equidad y justicia en educación, primer año universitario, calidad y evaluación de la educación y políticas de educación superior. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores en el nivel II. Forma parte del International Advisory Board of the National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition. Es doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana Puebla, maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y licenciada en Educación con mención en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Católica Andrés Bello. Ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales, siendo los más recientes "Urban Poverty and Education. A systematic literature review" y "Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México" (ambos de 2019). Es autora de los libros *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad* (2012), *La importancia del primer año universitario. De la teoría a la práctica* (2015) y *Dilemas y desafíos de la equidad en educación superior. El caso de la UACM* (en prensa). Actualmente trabaja en los proyectos "La dimensión pedagógica de la equidad" y "Pobreza urbana: una nueva visión multidimensional".

Lorena López Fernández

Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile e ingeniera civil industrial por la misma universidad, además es doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha ejercido cargos directivos a nivel central de universidad y a nivel académico, dentro de los cuales destacan la dirección de la unidad encargada de análisis institucional y la dirección del doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Chile (mención en Educación Intercultural). Actualmente es la directora del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de

Chile. Sus áreas de interés se centran en los procesos de acceso, enseñanza, aprendizaje, retención y empleabilidad de estudiantes diversos en la educación superior. Ha realizado conferencias y participado en la organización de congresos nacionales e internacionales. Su trayectoria en la práctica y en la investigación le ha permitido tener un sólido conocimiento del sistema educativo, tanto a nivel local como internacional. Dentro de sus habilidades destacan la participación en equipos de trabajo de alto rendimiento, el compromiso con las tareas y la búsqueda de soluciones.

Gina Jiménez Castilla

Psicóloga con máster en Desarrollo Organizacional y Procesos Humanos. Directora del Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil (CREE) de la Universidad del Norte de Colombia, que brinda apoyo y acompañamiento al estudiante para favorecer la integración académica, el proceso de aprendizaje, la persistencia y el éxito académico, lo cual es parte fundamental de la estrategia institucional de fomento a la permanencia y graduación. Preside el Comité Institucional de Permanencia, donde se socializan y articulan las acciones desarrolladas por las diferentes instancias de la Universidad del Norte para abordar el fenómeno de la deserción estudiantil. Trabajó en esta misma universidad, durante quince años, en diferentes estrategias orientadas al éxito estudiantil: fue facilitadora del programa Universidad y Proyecto de Vida liderado por la oficina de bienestar universitario para favorecer la adaptación psicosocial de los estudiantes que ingresan por primera vez a la vida universitaria; coordinó el programa de Seguimiento y Recuperación de la División de Ingenierías para apoyar a los estudiantes con bajo rendimiento académico; y coordinó la Unidad de Apoyo en Asignaturas, desde donde participó activamente en el diseño e implementación de programas y servicios para responder a las exigencias de las diferentes áreas de conocimiento.

Luis Raúl Domínguez Blanco

Licenciado en Comercio Internacional por el TEC de Monterrey con un grado de maestría MBA por la Universidad de San Angelo del Sistema Texas Tech en Estados Unidos y de doctor por la Universidad de Deusto en San Sebastián, España. Se desempeñó como gerente de exportaciones en la empresa de agronegocios IMA Trading (1996-1999) en la ciudad de Chihuahua (México) y luego como especialista de negocios internacionales en la Oficina de Comercio Internacional (ITO) del Centro de Desarrollo para Pequeñas Empresas (SBDC) para la zona del

sur de Texas (1999-2000). Fue profesor del Departamento de Negocios Internacionales en el TEC de Monterrey Campus Chihuahua (1998-2002), en el Campus Cuernavaca (2011-2013) y en el Campus Monterrey (2002 hasta hoy). Sus áreas de especialidad son las de competitividad internacional y gestión de la cadena de suministro global. Ha coordinado misiones comerciales en Europa, Canadá y Centro América (2000-2002). En el TEC de Monterrey, fue director del Programa de Comercio Internacional (LIN) y de Relaciones Internacionales (LRI) (2001-2002); además, fue nombrado director académico de Rectoría Zona Norte, cargo que ejerció entre 2003 y 2008, año en el que sus responsabilidades se extendieron a las zonas sur y occidente del mismo instituto. Fue director general del TEC de Monterrey en Cuernavaca y Chihuahua (2011-2013) y en 2014 lo nombraron vicerrector de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles. Desde 2016 es líder de la iniciativa LiFE: Liderazgo y Formación Estudiantil, cuyo propósito es la transformación de los asuntos estudiantiles en el TEC.

Adriana Gámez Garza

Directora de Innovación Estudiantil en el TEC de Monterrey, enfocada en procesos de innovación, tecnología y transformación para el modelo de liderazgo y desarrollo estudiantil. Tiene experiencia en arquitectura empresarial y manejo de proyectos en educación superior como líder de transformación en el TEC y como líder de planificación estratégica y financiera por diez años en Pepsico México Foods. Realizó sus estudios de Ingeniería Industrial y de Sistemas en la Universidad de Monterrey y la Maestría en Administración de Empresas por la EGADE Business School del TEC de Monterrey.

Yedida Betzabé López

Licenciada en Relaciones Internacionales con maestría en Tecnología Educativa por el TEC de Monterrey, en donde es coordinadora del portafolio de programas en la Dirección de Liderazgo y Formación Estudiantil y participó activamente en el diseño e implementación de programas para el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes. Trabajó ahí mismo, durante diecinueve años, vinculada a diferentes estrategias orientadas a la formación de docentes y administrativos a nivel nacional. Además, fue líder de programas de educación continua para el sector público y privado en las áreas de ciencia política y comunicación dentro de la División de Humanidades y Ciencias Sociales del TEC (Campus Monterrey).

El *VI Encuentro Internacional Universitario: Inserción y permanencia estudiantil en la educación superior* se llevó a cabo los días 15 y 16 de octubre de 2019, organizado por la Dirección de Asuntos Académicos de la PUCP. Este libro contiene las ponencias y los conversatorios realizados en el evento desarrollado en el campus de la universidad.

Participaron como ponentes Marisol Silva Laya, de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México; Lorena López Fernández, de la Universidad de Santiago de Chile; Gina Jiménez Castilla, de la Universidad del Norte (Colombia); y Luis Raúl Domínguez Blanco, del TEC de Monterrey.

ISBN: 978-612-48086-1-6

