

ESTRATEGIAS PARA EL ACOMPANAMIENTO Y SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL

La Experiencia de ASES en la
UNIVERSIDAD DEL VALLE

Paula Alejandra Sánchez Álzate
Compiladora



Programa  Editorial

Mucho se ha dicho respecto a la importancia de reconocer los factores que influyen en la permanencia estudiantil. Desde las primeras miradas al aumento en las tasas de cobertura estudiantil, hasta los últimos avances en materia de estructuración de modelos educativos y sistemas de seguimiento institucional respecto a los factores de calidad de la educación superior y las tasas de deserción en el País. En esa vía la Universidad del Valle en los últimos años ha venido ampliando ese conocimiento y explorando el fenómeno de la deserción y el fracaso académico de manera particular en su población estudiantil llegando a consolidar una Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES) que contribuye al mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes en pro de su permanencia y éxito académico.

El presente libro de investigación aborda la conceptualización, el enfoque académico, estructura metodológica y los resultados obtenidos en la implementación de la Estrategia ASES en los primeros 3 años de su desarrollo.



Universidad
del Valle

Programa  Editorial

ESTRATEGIAS PARA EL ACOMPANAMIENTO Y SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL

La Experiencia de ASES en la
UNIVERSIDAD DEL VALLE

E&P

Colección Educación y Pedagogía
Investigación

Sánchez Alzate, Paula Alejandra

Estrategias para el acompañamiento y seguimiento estudiantil: La experiencia de ASES en la Universidad del Valle / Paula Alejandra Sánchez Alzate, compilador.

Cali : Programa Editorial Universidad del Valle, 2021.

174 páginas ; 24 cm. -- (Colección: Artes y Humanidades)

1. Estrategias educativas - 2. Permanencia estudiantil - 3. Acompañamiento estudiantil - 4. Estudiantes universitarios - 5. Universidad del Valle

378.19 cd 22 ed.

S211

Universidad del Valle - Biblioteca Mario Carvajal

Universidad del Valle

Programa Editorial

Título: Estrategias para el acompañamiento y seguimiento estudiantil:

La experiencia de ASES en la Universidad del Valle

Compiladora: Paula Alejandra Sánchez Álzate

ISBN: 978-628-7523-39-5

ISBN-PDF: 978-628-7523-38-8

DOI: 10.25100/peu.7523395

Colección: Educación y Pedagogía-Investigación

Primera edición

© Universidad del Valle

© Paula Alejandra Sánchez Álzate

Diseño de carátula y diagramación: Sara Isabel Solarte E.

Corrección de estilo: G&G Editores

Este libro, o parte de él, no puede ser reproducido por ningún medio sin autorización escrita de la Universidad del Valle.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros. El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y del material contenido en la publicación, razón por la cual la Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de omisiones o errores.

Cali, Colombia, diciembre de 2021

ESTRATEGIAS PARA EL ACOMPañAMIENTO Y SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL

La Experiencia de ASES en la
UNIVERSIDAD DEL VALLE

Paula Alejandra Sánchez Álzate
Compiladora

E&P

Colección Educación y Pedagogía
Investigación

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todos y todas los profesionales, practicantes y monitores que participaron en la Estrategia de Seguimiento y Acompañamiento Estudiantil ASES durante los primeros años (2016-2018) aportando con su conocimiento a la consolidación de la Estrategia ASES como una oportunidad para potenciar el proceso de adaptación de los estudiantes de la Universidad del Valle contribuyendo así, a la permanencia estudiantil.

De igual manera, agradecemos a todos los estudiantes beneficiarios que nos abrieron las puertas, nos contaron sus temores, nos mostraron sus potencialidades, sus sueños y nos permitieron acompañarlos en su transitar por la Universidad.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1 LA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE	13
<i>Fabio Andrés Barbosa Gómez, Paula Alejandra Sánchez Álzate</i>	
CAPÍTULO 2 ¿CÓMO ESTAMOS EN PERMANENCIA ESTUDIANTIL?	25
<i>Claudia María Payán Villamizar</i>	
CAPÍTULO 3 LA GÉNESIS DE LA ESTRATEGIA ASES Y EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA INTERVENCIÓN ACADÉMICA	31
<i>Luis Cornelio Recalde Caicedo, Fabio Andrés Barbosa Gómez</i>	
CAPÍTULO 4 SISTEMA DE GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL	43
<i>Neide Stelia Castillo Flórez, Óscar Aurelio Ordóñez Morales, Paula Alejandra Sánchez Álzate, Samuel Ramírez Torres</i>	
CAPÍTULO 5 ¿QUIÉN ES EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO ACTUAL?	55
<i>Liliana Arias Castillo</i>	
CAPÍTULO 6 CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES BENEFICIARIOS DE LA ESTRATEGIA	65
<i>Óscar Aurelio Ordóñez Morales, Paula Alejandra Sánchez Álzate</i>	

CAPÍTULO 7	
ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO: ACOMPAÑANDO PARA TRANSFORMARNOS.	89
<i>Fabio Andrés Barbosa Gómez, Stefanya Jimeno Méndez, Sara Martán Mantilla, Andrey Velázquez Fernández</i>	
CAPÍTULO 8	
RESULTADOS DEL ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO A LOS ESTUDIANTES BENEFICIARIOS	107
<i>Óscar Ordóñez Morales, Paula Alejandra Sánchez</i>	
CAPÍTULO 9	
LA GEOESPACIALIZACIÓN:	137
<i>Luis Fernando Majín Figueroa, Martha Lucía Vásquez Truisi</i>	
CAPÍTULO 10	
LA SATISFACCIÓN DE ACOMPAÑAR: RELATOS SOLIDARIOS SOBRE LAS MONITORÍAS DE ACOMPAÑAMIENTO	153
<i>Martha Lucía Vásquez Truisi, Lucía Diegó</i>	
LOS AUTORES	167

INTRODUCCIÓN

Las evidencias logradas y el avance en la ejecución del Plan de Desarrollo de la Universidad del Valle y de su estructura curricular, permitieron reconocer la necesidad de implementar procesos que propenden que los estudiantes, que ingresan por primera vez a la Universidad, desarrollen las actitudes, habilidades, hábitos y conocimientos suficientes que les permitan enfrentarse a las nuevas exigencias académicas. En este sentido, la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES) de la Universidad del Valle nace con la intención de, no solo reconocer los factores asociados a la deserción, sino de generar un proceso articulado en el cual se apoye al estudiante en su proceso de adaptación universitaria en especial, en el “oficio de ser estudiante”.

Los primeros años de implementación de la Estrategia ASES han conducido a intentar entender y conceptualizar el fenómeno de la deserción y han permitido recoger en el presente libro de investigación la experiencia de la Universidad del Valle y de la Estrategia ASES en torno a la Permanencia estudiantil.

El libro inicialmente presenta la estructura de la Estrategia ASES y su génesis la cual se condensa en el Capítulo 1: La Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil de la Universidad del Valle (Fabio Andrés Barbosa Gómez y Paula Alejandra Sánchez Álzate) y el Capítulo 2: ¿Cómo estamos en permanencia estudiantil? ¿De dónde surge la necesidad de pensar una estrategia de acompañamiento y seguimiento estudiantil en la Universidad del Valle? (Claudia María Payán Villamizar).

El libro avanza con una explicitación de la Estrategia ASES, su enfoque pedagógico, el modelo de acompañamiento socio educativo, el sistema que desde la Estrategia se ha constituido para gestionar el proceso de acompañamiento y seguimiento estudiantil y el sistema de alertas tempranas recogidos

en el Capítulo 3: La génesis de la Estrategia ASES y el enfoque pedagógico de la intervención académica (Luis Cornelio Recalde Caicedo y Fabio Andrés Barbosa Gómez); Capítulo 4: Sistema de Gestión del Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (Neide Stelia Castillo Flórez, Oscar Aurelio Ordóñez Morales, Paula Alejandra Sánchez Álzate y Samuel Ramírez Torres); Capítulo 5: ¿Quién es el estudiante universitario actual? (Liliana Arias Castillo); Capítulo 6: Caracterización de los estudiantes beneficiarios de la estrategia de acompañamiento y seguimiento estudiantil (Óscar Aurelio Ordóñez Morales y Paula Alejandra Sánchez Álzate) y el Capítulo 7: Acompañamiento socioeducativo: Acompañando para transformarnos (Fabio Andrés Barbosa Gómez, Stefanya Jimeno Méndez, Sara Martán Mantilla y Andrey Velázquez Fernández)

En su parte final el libro condensa los resultados obtenidos en la implementación de la Estrategia ASES logrando así analizar por un lado la trayectoria académica de los estudiantes, su información socioeconómica y de geoespacialización reflejados en el Capítulo 8 Resultados del acompañamiento y seguimiento a los estudiantes beneficiarios de la estrategia ASES (Óscar Ordóñez Morales, Paula Alejandra Sánchez); Capítulo 9 La Geoespacialización: Una herramienta en la identificación de alertas tempranas para disminuir la deserción universitaria (Luis Fernando Majín Figueroa y Martha Lucía Vásquez Truisi) y por otro lado los resultados de la experiencia vivida por los monitores pares que acompañan el procesos de los estudiantes beneficiarios de la estrategia ASES Capítulo 10 la satisfacción de acompañar: relatos solidarios sobre las monitorías de acompañamiento (Martha Lucía Vásquez Truisi y Lucía Diegó)

LA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Fabio Andrés Barbosa Gómez¹
Paula Alejandra Sánchez Álzate²

La Universidad del Valle en los últimos años ha venido ahondando en el fenómeno de la deserción y el fracaso académico, logrando evidenciar las similitudes y diferencias en la ocurrencia de la deserción según cada Facultad. Por ejemplo, Escobar et al. (2006) encontraron que la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas y la Facultad de Ingeniería presentaban niveles muy superiores al resto. A su vez, era evidente que la mayor parte de la deserción ocurría en los primeros cuatro semestres de la trayectoria académica. Los factores más relevantes en la explicación de la deserción eran fundamentalmente académicos y no económicos.

Desde esta perspectiva, se demostró que buena parte de los estudiantes que ingresan a la Universidad no conocen *el oficio de ser estudiante universitario*, pues sus experiencias previas no les han permitido desarrollar las actitudes, habilidades, hábitos y conocimientos requeridos para enfrentarse a las exigencias académicas universitarias. En otras palabras, los modos

¹ Economista. Coordinador del Componente Socioeducativo de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), Universidad del Valle.

² Psicóloga, Profesional de análisis del Componente de Investigaciones de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), Universidad del Valle.

de ser escolar que eran funcionales para el colegio no son suficientes para asumir lo que encuentran en la Universidad. Con estas premisas, se consideró que para alcanzar una verdadera integración a la cultura académica se requiere, además de obtener el cupo en la Universidad, desarrollar, en muy poco tiempo, lo que no se logró durante la escolaridad previa.

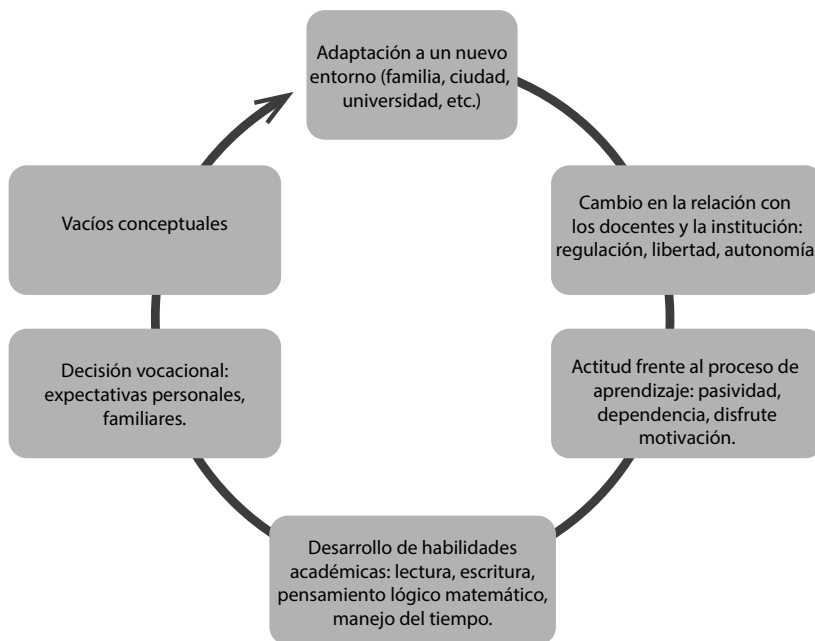


Figura 1.1. Proceso de adaptación a la Universidad.

Fuente: Elaboración Propia

Para sintetizar, podríamos plantear que los estudiantes en los primeros semestres enfrentan una serie de situaciones que influyen en su proceso de adaptación a la Universidad (Figura 1.1).

- *Adaptación a un nuevo entorno:* Una parte importante de los estudiantes que ingresan a la Universidad del Valle provienen de otras regiones, departamentos o municipios. Su decisión de ingresar a la Universidad implica, en muchos casos, separarse de su familia y comenzar a responsabilizarse de diversos aspectos de su vida (alimentación, vivienda, manejo del dinero, hábitos, entre otros). Esto implica que, en muy poco tiempo, deben desarrollar hábitos de autonomía como condición que dé sustento a su nueva vida universitaria.
- *Cambio en la relación con los docentes y la institución:* Su historia escolar previa durante once años —o más— fue configurando en ellos una idea de lo que significa ser estudiante. Las relaciones que

establecieron con sus docentes en su formación secundaria eran de mayor cercanía —pero también dependencia— que las que encuentran en la Universidad —en donde puede resultar bastante anónimo el docente—. Esa ausencia de regulación mezclada con la falta de autonomía genera confusión en los estudiantes, lo que se manifiesta en su incapacidad de responsabilizarse de su propio proceso formativo. Evidencias de esto son: el manejo incoherente de la matrícula; el desconocimiento de aspectos curriculares y reglamentaciones; la incapacidad de manifestar sus inquietudes y buscar ayuda en momentos claves, entre otros aspectos.

- *Actitudes frente al proceso de aprendizaje:* Resulta frecuente en los estudiantes que su proceso académico esté motivado por metas externas: las calificaciones, la aprobación de las asignaturas o la graduación. No es común encontrar entre sus razones para estudiar, el disfrute por el nuevo conocimiento o la búsqueda de respuestas a preguntas personales sobre los diversos fenómenos que se abordan desde las disciplinas. Estas actitudes pasivas frente al proceso de aprendizaje, fundamentadas en motivaciones externas, se evidencian en el poco tiempo y esfuerzo que dedican a la labor de estudiar y en sus métodos de estudio.
- *Desarrollo de habilidades académicas:* Es común que los profesores se quejen de las pobres habilidades académicas en los estudiantes con respecto a lectura, escritura, razonamiento lógico matemático, organización y uso del tiempo. En general, los estudiantes requieren iniciar un proceso de “alfabetización” en sus propias disciplinas para conocer los usos particulares que tienen la lectura y la escritura en su campo de estudio. Con respecto a la formación matemática se observa que en muchos casos estuvo centrada en la parte operativa —algoritmos y fórmulas— y no el desarrollo del pensamiento lógico matemático que les permita la formulación y resolución de problemas.
- *Decisión vocacional:* En general, no existe fundamentación sólida en la elección de carrera por parte de los estudiantes que ingresan a la Universidad. Se observa que, en muchos casos, el criterio principal para la decisión es el puntaje en la prueba SABER 11 y las carreras a las que pueden acceder con él. En otros casos, existen demandas —implícitas o explícitas— de las familias para que estudien alguna carrera en particular y prejuicios sobre otras. La idea de prestigio o ascenso social también tiene un peso significativo en esta decisión.
- *Vacios conceptuales:* Es tal vez una de las dificultades más comunes. Los cursos de los primeros semestres en la Universidad requieren una

fundamentación conceptual sólida sobre la cual se construye el nuevo conocimiento. No haber adquirido estas bases en el colegio se convierte en un gran obstáculo para su comprensión. Sumado a esto, la presencia de actitudes pasivas frente al aprendizaje y la poca dedicación a la labor del estudio configura un problema que explica, en buena medida, la ocurrencia de situaciones como pérdida de asignaturas, bajo rendimiento y, finalmente, fracaso académico.

Con este valioso acervo de conocimiento sobre el tema, surge en el año 2016 la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), experiencia enfocada, en su inicio, en el acompañamiento a los estudiantes admitidos a la Universidad en el marco del programa Ser Pilo Paga (SPP), del Ministerio de Educación Nacional (MEN). No obstante, las experiencias vividas, los resultados obtenidos y el análisis crítico sobre los mismos, permitieron que la Estrategia se expandiera a nuevas poblaciones, como los estudiantes admitidos en condiciones de excepción, quienes históricamente han presentado las mayores dificultades en su adaptación a las exigencias académicas, y a su vez los peores indicadores de deserción y fracaso académico.

Hacer que los estudiantes que ingresan a la Universidad del Valle se conviertan en universitarios es el reto que enfrentamos todos los actores involucrados en su proceso formativo; sin embargo, este no se logra solo con su admisión. En este sentido, las acciones de acompañamiento que se realizan desde ASES se fundamentan conceptualmente en diversas disciplinas como la psicología, la sociología, la pedagogía, el trabajo social y la terapia ocupacional. Se parte de reconocer la diversidad y complejidad de los factores que influyen en la trayectoria de cada estudiante, por lo que los tipos de apoyo también son diversos e intentan adaptarse a cada caso.

Desde la psicología, se concibe el aprendizaje como un proceso que impulsa el desarrollo cognitivo y que ocurre principalmente en la interacción social. El concepto de zona de desarrollo próximo, propuesta por Vygotsky, plantea que aquello que podemos realizar con la ayuda de un par es mejor indicador de nuestro potencial de desarrollo que aquello que hacemos de manera autónoma. Esta conceptualización resulta fundamental en la implementación de la Estrategia ASES.

En la práctica, esto significa que los estudiantes por lo general aprenden de forma más natural cuando son acompañados por un compañero de semestres superiores, cercano a su área de conocimiento, que cuando solo interactúan con sus profesores, en grupos comúnmente masivos.

Por otra parte, la sociología de la educación también es fuente importante de sustento para la Estrategia ASES. En particular, el concepto de capital cultural, de Pierre Bourdieu, que muestra que los resultados académicos de los estudiantes difieren significativamente en relación con su origen social. Desde esta perspectiva, los estudiantes cuyas historias familiares y escolares fueron más lejanas a las prácticas académicas, casi siempre tienen peores resultados en la Universidad. En este sentido, la educación, al tratar por igual a estudiantes de diferente origen, puede terminar reproduciendo las diferencias sociales.

Por lo anterior, la intervención de ASES parte de reconocer los diferentes orígenes socioculturales de los estudiantes, mismos que se manifiestan en grandes diferencias en el desarrollo de habilidades, actitudes, conocimientos y hábitos académicos, a partir de las cuales se realiza un esfuerzo compartido entre el propio estudiante, los monitores y los profesionales, para que desarrollen sus propias herramientas que les permitan enfrentar con éxito las exigencias académicas universitarias.

La pedagogía, como disciplina, se constituye también en una fuente de sentido para las acciones ejecutadas por la estrategia. Las prácticas formativas desarrolladas, ya sea por profesores o por monitores, buscan promover una transformación en las motivaciones y actitudes de los estudiantes frente al proceso educativo. Se persigue potenciar en ellos una relación afectiva con el conocimiento, superando la motivación por las calificaciones o la aprobación de asignaturas, que les permita mayor autonomía en su proceso, más dedicación en la labor de estudio y mejor desarrollo de sus potencialidades.

De igual forma, la estrategia se apoya en los aportes que realiza el Trabajo Social, como disciplina, en aras de comprender los diversos factores familiares, económicos, institucionales y de interacción social que influyen en el proceso de adaptación de los estudiantes al entorno universitario. Los tipos de apoyo que reciben de su familia, las exigencias implícitas o explícitas sobre asuntos como la elección de carrera, su rendimiento académico y el grado de autonomía que lograron desarrollar, son algunos de los elementos que influyen en la trayectoria de los estudiantes en la Universidad.

El enfoque de la Terapia Ocupacional se aborda desde el Modelo de la Ocupación Humana, propuesto por la Asociación Americana de Terapia Ocupacional. Este plantea que el desempeño de una persona está sujeto al desarrollo de sus roles ocupacionales; es decir, a los diversos papeles que asume el estudiante. Su desarrollo, ejecución y mantenimiento dependen de factores externos e internos, introduciendo tres aspectos fundamentales en el modelo para los acompañamientos en ASES: el sujeto, la actividad y el contexto.

El sujeto es concebido como una persona con habilidades y destrezas, quien, en compañía de otro, a través de un proceso de autoconocimiento, desarrolla habilidades, hábitos y rutinas, para una mejor adaptación a las exigencias del entorno; en este caso, a las propias de la cultura académica universitaria.

La actividad se relaciona directamente con las acciones del estudiante en su cotidianidad, pero que en algunos casos requieren modificaciones. Es así como a través de la actividad se hace el análisis con el estudiante, permitiendo que sea él quien pueda establecer e implementar las adecuaciones necesarias a sus actividades.

Al final, el contexto es fundamental en esta tríada. En el mismo el estudiante vive y ejecuta sus actividades cotidianas y puede ser una barrera o un facilitador para su desempeño. En este sentido, en ASES se acompaña a los estudiantes a participar, a través de sus monitores de acompañamiento, en contextos académicos y extracurriculares que les posibilitan construir redes subjetivas de apoyo, comunidades de aprendizaje y facilitadores para la permanencia y graduación en la educación superior.

La Estrategia ASES se enmarca en la actualización de la Política Curricular de la Universidad (Acuerdo 025 del 2015), que busca promover el desarrollo institucional en el marco de las políticas nacionales de evaluación y mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y mantener la acreditación institucional y de programas académicos, para lo cual, en este último aspecto, es indispensable mejorar los indicadores de permanencia y graduación estudiantil.

POBLACIÓN ACOMPAÑADA POR ASES

La Estrategia ASES se puede comprender como un programa formativo que busca mejorar la adaptación al mundo académico de dos grupos de estudiantes admitidos en la Universidad. Inicialmente, aquellos que son beneficiarios de los programas del Icetex en convenio con los gobiernos municipales y nacionales, tales como: SPP, Generación E (Excelencia), Educando Progreso, que establecen unos criterios de desempeño académico para la continuidad en dichos programas. De otro lado, los estudiantes admitidos en la Universidad del Valle por las diferentes condiciones de excepción (indígenas, afrocolombianos, víctimas, entre otras), quienes por lo general han venido presentando los mayores indicadores de deserción y fracaso académico.

El programa SPP se creó en el año 2014 y fue implementado entre el 2015 y 2018 con el objetivo de brindar un crédito condonable a los estudiantes que cumplieran unos criterios de puntajes determinados en las Pruebas Saber 11 y en la encuesta Sisbén, como una forma de focalizar a aquellos que se consideró no contaban con los recursos necesarios para adelantar sus estudios universitarios. Posteriormente, se han venido creando programas similares como Generación E (Excelencia), a nivel nacional, o Educando Progreso, a nivel municipal.

¿QUÉ ACCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO REALIZA ASES?

La Estrategia ASES se encuentra conformada por un equipo de profesionales, practicantes, monitores de diferentes disciplinas, quienes hacen acompañamiento y seguimiento de los estudiantes. Durante el semestre se efectúan diversas actividades con ellos, que apuntan a promover la reflexión continua sobre el sentido de su proceso formativo; el reconocimiento de sus potencialidades y limitaciones; el desarrollo de habilidades académicas y personales; la adquisición de autonomía y capacidad para la toma de decisiones; así como la conformación de redes de apoyo.

De forma esquemática, las principales acciones realizadas por la Estrategia son:

Acompañamiento socioeducativo (monitor - practicante - profesional)

El Componente Socioeducativo cuenta con monitores de semestres avanzados que acompañan al nuevo estudiante en su proceso de adaptación a la Universidad y a las exigencias propias de su programa académico. Dicho acompañamiento funciona bajo la dinámica de *encuentro entre pares*; es decir, que la relación monitor(a)-estudiante se construye de forma horizontal.

Con dicha acción se busca que tanto estudiantes como monitores puedan conformar y dinamizar grupos y redes de apoyo a nivel universitario y de comunidad. A cada monitor se le asignan hasta diez estudiantes de su propio programa académico o facultad, para que adelante acciones y estrategias socioeducativas que incidan positivamente en el éxito y para que sirvan, a lo largo de cada semestre, en la generación de alertas tempranas, de manera que se favorezca el proceso de permanencia y éxito en la Universidad.

Entre el monitor y sus estudiantes a cargo se establece un vínculo de confianza que permite al nuevo estudiante conocer la labor de “*ser estudiante universitario*”, a partir del ejemplo y el diálogo con un compañero que se encuentra un poco más avanzado en el proceso. En esta interacción el mo-

nitor recopila información valiosa que facilita activar las demás acciones de apoyo con las que cuenta la Estrategia y la Universidad.

El acompañamiento socioeducativo se realiza mediante el encuentro entre pares (monitor-estudiante) así como también en los encuentros grupales. En estos últimos el estudiante conoce las experiencias que están teniendo los demás compañeros que están siendo acompañados, lo cual promueve su integración en redes de apoyo, así como compartir sus estrategias para enfrentar los retos que les propone la Universidad y sus programas académicos particulares.

Acompañamientos grupales

La definición de grupo de Fiedler está cerca de la corriente inaugurada por Lewin, quien plantea que por grupo se entiende generalmente un conjunto de individuos que comparten un destino común; es decir, que son interdependientes en el sentido de que un hecho que afecta a uno de los miembros es probable que afecte a todos (Shawn, como se citó en Zamanillo, 2008).

En ese sentido, desde el Componente Socioeducativo se han construido grupos de trabajo (académicos, sociales y culturales) para dar respuesta a necesidades e intereses de los estudiantes, en los que su objetivo principal es potenciar las capacidades de hacer frente a los retos, oportunidades y problemas que se les presentan, en un entorno social e histórico concreto (Fernández & Lopez, 2006, p. 705).

Las actividades grupales en ASES buscan crear una red de apoyo para que el estudiante se sienta acogido y comparta experiencias que pueden servir de ejemplo o motivación para los demás. Así mismo, es un espacio donde se tratan temáticas relacionadas con trabajo en equipo, relaciones interpersonales, proyecto de vida, manejo del tiempo, técnicas de estudio y demás temáticas planteadas por el equipo de profesionales del Componente Socioeducativo, consideradas pertinentes para el fortalecimiento de habilidades académicas y para la vida. Es así como los encuentros grupales entre monitores(as)-estudiantes propician una visión más global del estudiante, como sujeto inmerso en un contexto social. De esta manera se consiguen cambios adecuados que generan mejores resultados en su vida a partir de alternativas de solución.

Orientaciones individuales

La orientación individual se define como el proceso de ayuda referido al desarrollo global de la persona, en lo referente a actitudes, sentimientos, valores, adaptación e integración social, que permita un conocimiento de sí;

con el fin de que el estudiante alcance su autonomía personal y una integración social (Fernández, 2001).

Por parte del equipo de profesionales (Psicología, Terapia Ocupacional y Trabajo Social) de ASES, cuando las situaciones problemáticas trascienden las posibilidades de resolución entre el (la) monitor(a) y el estudiante, se orienta al estudiante acerca de las diferentes alternativas a las que puede recurrir en cada situación.

En este sentido, la orientación individual busca que el estudiante reconozca sus problemas, para luego brindar elementos que posibiliten solucionarlos o aminorarlos, explorando los recursos individuales, familiares, académicos, económicos y socioculturales, planificando líneas de actuación de acuerdo con las necesidades y fomentando la construcción de redes de apoyo, en donde la persona es el principal agente de cambio de su propia realidad.

Monitorías académicas, individuales y grupales

Las monitorías académicas parten del reconocimiento de los grandes vacíos conceptuales que enfrentan los estudiantes, producto de una formación escolar previa con grandes disparidades entre ellos. Esto resulta más evidente en algunas asignaturas que requieren de una fuerte fundamentación conceptual previa, tales como Cálculo, Álgebra Lineal, Física, Química, entre otras. En este sentido, se definen una serie de franjas horarias en la semana para cada una de estas asignaturas, en las que los estudiantes pueden asistir y plantear a los monitores académicos las inquietudes que van surgiendo a partir de las actividades de las clases.

Aunque estas monitorías se enfocan en resolver las dudas conceptuales o procedimentales que van surgiendo a los estudiantes en su proceso de estudio, se promueve además el trabajo previo y autónomo, la planificación de las actividades y la administración del tiempo. Para esto se ha precisado realizar acompañamiento a la formación de los monitores, de tal forma que, además de garantizar su solvencia en conocimientos disciplinares, establezcan mejores interacciones con los estudiantes, que, a su vez, propicien mayor autonomía en su aprendizaje.

Actividades extracurriculares

Se promueven las actividades extracurriculares, así como la vinculación a diferentes grupos estudiantiles (académicos, artísticos, deportivos, etc.) que generen sentido de identidad en los estudiantes y les permita reconocerse como parte de la comunidad universitaria. A su vez, la realización de estas actividades generalmente ayuda al nacimiento de hábitos beneficiosos y

perfecciona su manejo del tiempo. Se proyecta la programación de diversos talleres que apunten al desarrollo de habilidades comunicativas, de interacción y de expresión, las cuales resultan fundamentales, no solo para las actividades académicas sino también para el futuro desempeño profesional.

Formación a monitores del acompañamiento socioeducativo

Los monitores de acompañamiento socioeducativo son estudiantes de semestres superiores, provenientes de las diferentes áreas del conocimiento, interesados en participar en procesos de intervención social, educativa y en actividades extracurriculares. El monitor es el encargado de establecer una relación directa con los estudiantes beneficiarios de la Estrategia, a través de actividades, diálogos y remisiones con el objetivo de propiciar la adaptación de los estudiantes al nuevo contexto universitario.

Según Saccone y Pacífico (2016), las relaciones entre pares tienen la potencialidad de crear vínculos de pertenencia institucional, donde el monitor de acompañamiento constituye un referente para los estudiantes. El mismo colabora no solo en la toma de decisiones académicas como la inscripción en materias, abordaje de textos, resolución de trabajos prácticos y participación en actividades institucionales, sino que también involucra aspectos personales y sociales.

Este tipo de relaciones se fortalece a través de la confianza, escucha activa, encuentros periódicos en espacios cotidianos y amables para el estudiante (biblioteca, restaurante universitario, zonas verdes, espacios deportivos, entre otros), liberando la relación estudiante-monitor de aspectos como jerarquías, miedos e inseguridades, pues el estudiante identifica al monitor como un igual, y permite que lo acompañe en las diversas dimensiones que se abordan en el Componente Socioeducativo (individual, familiar, económico, académico y de adaptación a la Universidad y a la ciudad).

REFERENCIAS

- Universidad del Valle. *Acuerdo No. 025, de septiembre 25 de 2015* “Por el cual se actualiza la Política Curricular y el Proyecto Formativo de la Universidad del Valle”.
- Escobar, J. H., Largo, E. y Pérez, C. A. (2006). *Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle (1994-2006)*. Vicerrectoría Académica, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle.
- Fernández & López. (2006). *Trabajo Social con grupos*. Alianza.

- Fernández, M. (2001). La orientación familiar. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 16, 217-235.
- Saccone, J. y Pacífico, A. (2016). Programa de tutorías entre pares en la Universidad Nacional del Litoral: estrategia para reducir el abandono en el ingreso. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/964>
- Zamanillo Peral, T. (2008). *Trabajo social con grupos y pedagogía ciudadana*. Madrid: Ed. Síntesis.

**¿CÓMO ESTAMOS EN PERMANENCIA ESTUDIANTIL?
¿DE DÓNDE SURGE LA NECESIDAD DE PENSAR
UNA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO Y
SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD
DEL VALLE?**

Claudia María Payán Villamizar³

A lo largo de los años, durante su funcionamiento, la Universidad del Valle ha aumentado su oferta académica y ha fortalecido sus procesos educativos. En el año 2005, Univalle contaba con 237 programas académicos de pregrado y posgrado. Para el año 2016 ya disponía de 289 programas y cerca de 28 000 estudiantes matriculados.

Como institución acreditada de alta calidad por 10 años (certificación otorgada por el MEN en enero de 2014), la Universidad del Valle tiene el gran compromiso de garantizar una educación de alta calidad, ofrecer a sus estudiantes las condiciones necesarias para alcanzar el éxito académico y trabajar permanentemente en el acompañamiento a su formación. Es por ello que la deserción y la permanencia estudiantil son temas de permanente estudio y análisis por parte de la institución. Discusión que ha llevado a dar atención a los estudiantes que ingresan al sistema de educación superior desde una mirada integral de su formación.

³ Directora de Autoevaluación y Calidad Académica, terapeuta ocupacional de la Universidad del Rosario y Especialista en Docencia Universitaria y Magíster en Administración en Salud de la Universidad del Valle.

El Plan Estratégico de Desarrollo 2015-2025⁴ de la Universidad del Valle, presenta, acerca del “Desarrollo Estudiantil”, los siguientes datos que proporcionan un panorama sobre el número de inscritos y su comportamiento, la tasa de absorción y la evolución de los estudiantes matriculados (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional [OPDI], 2015):

En lo relativo al número de estudiantes inscritos, en el año 2013 se contaban 20 632 aspirantes en Cali y sedes regionales, de los cuales el 49,7 % corresponde a hombres y el 50,3 % a mujeres.

En la evolución de los estudiantes de pregrado matriculados por primera vez en la Universidad del Valle, en el período 2000-2013, se observa un incremento de 48 % en los primeros semestres del período. De 1154 matriculados por primera vez, en el año 2000, se pasó a 4016 en el año 2013. Por el contrario, en los segundos semestres del período se observa una disminución del 63 %, pasando de 4537 en el año 2000 a 1663 en el 2013.

En cuanto al comportamiento de los estudiantes matriculados en pregrado en la Universidad, en el período 2000-2013 se observa un incremento de 44,2 % en el semestre Febrero a Junio de cada Año. De 17 272 matriculados en pregrado, en el año 2000, se pasó a 24 908 en el año 2013. En el semestre Agosto a Diciembre de cada Año se observa un incremento de 22,2 % pasando de 19 570 en el año 2000 a 23 924 en el 2013.

En la permanencia estudiantil, es posible tener un panorama del comportamiento de la deserción para los primeros períodos en los programas de pregrado de la Universidad del Valle, sede Cali, entre los años 2004 y 2013. Se observa una disminución en el comportamiento de la deserción tanto para los primeros semestres, como para los segundos, del período analizado; en un proceso de disminución del 23,53 % en el período 2004-I al 10,23 % en el período 2013-I; y del 22,58 % en el período 2004-II al 9,38 % en el período 2013-II. Es importante mencionar que a partir del año 2007 la deserción en los segundos semestres es inferior a la presentada en los primeros (Universidad del Valle, 2014).

En lo que se refiere al número de estudiantes graduados, en el año 2013 se graduaron 3994 estudiantes de la Universidad del Valle, de los cuales el 51,3 % corresponde a la sede Cali. Al revisar su comportamiento estadístico para el período 2000-2013, se observa un incremento del 52 %, pasando de 2904 en el año 2000 a 3994 en el año 2013.

El total de estudiantes graduados de la Universidad durante el 2000-2013 se incrementó un 42 %, 2668 en promedio por año. Sin embargo, en la

⁴ Los datos presentados corresponden a información suministrada por la oficina de Planeación de la Universidad del Valle y divulgada en el Plan Estratégico de Desarrollo 2015-2025.

autoevaluación se identificó que, en los programas académicos de 10 semestres, los estudiantes permanecen entre 13 y 14 semestres; y en facultades como las de Artes Integradas y Humanidades, en el 2012, hasta 15 semestres.

Estas cifras evidencian la necesidad de trabajar de manera articulada en el diseño y ejecución de estrategias para disminuir la deserción y propiciar la permanencia de los estudiantes, especialmente, partiendo de dos características: En primer lugar, que los estudiantes que inician su proceso de formación en el nivel superior requieren de competencias básicas como la construcción y reconstrucción de saberes, la solución de problemas y la toma de decisiones. En segundo lugar, que gran parte de los estudiantes que ingresan a la Universidad del Valle no han desarrollado competencias en dichos saberes básicos, que les permitan culminar con éxito sus estudios superiores.

Para enfrentar este panorama, la Universidad ha trabajado de forma permanente en incluir en los currículos de formación de los estudiantes los elementos centrales y fundamentales relacionados con las matemáticas, el lenguaje, la informática, la estética y la ética, así como competencias específicas en resolución de problemas y procesos de comunicación y razonamiento.

La Universidad ha definido, en sus Planes Estratégicos de Desarrollo (OPDI, 2015) y a través de diferentes programas, una serie de estrategias en aras de consolidar la formación integral y disminuir la deserción. En el período 2005-2015 se contempló, dentro del asunto “*Calidad y Pertinencia*”, la estrategia “*Desarrollo Estudiantil*”. En la misma se planteó el programa “*Disminución de la deserción, repitencia y permanencia de los estudiantes de la Universidad*”. Este programa abrió el camino para que, en el período 2015-2025, se trazara la estrategia “*Mejorar la permanencia del estudiante, asegurando su éxito académico*”, con el “*Programa Institucional para el Éxito Académico*”.

Siguiendo esta perspectiva, la Universidad ha realizado diversos trabajos orientados a identificar los factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes, lo que ha dado como resultado que la deserción responde a diversas causas; entre ellas se encuentran: el desconocimiento de la cultura académica imperante en la Universidad, estudios previos deficientes, falta de hábitos de estudio, dificultades en lectura, escritura, oralidad y matemáticas, falta de orientación profesional, problemas de adaptación e incapacidad para asumir la carga académica total de los dos primeros semestres.

Para tratar de reducir la deserción de los estudiantes se han llevado a cabo diversas acciones y proyectos; entre otros: 1) Universidad y Culturas, que aborda la deserción de los estudiantes que ingresan por condición de excepción; 2) Participación de estudiantes en calidad de tutores o monitores y

profesores formados para el trabajo intercultural; 3) Cursos de precálculo; 4) Enseñanza de lectura y escritura; 5) Mejoramiento de las competencias básicas de los estudiantes; 6) Semilleros de ciencias y matemáticas; 7) Actividades de Consejería Estudiantil; 8) Universidad y aprendizaje; 9) Cualificación docente en Consejería Estudiantil y oratoria; 10) Inducción a primíparos y padres de familia; 11) Estudios sobre el costo de la repitencia; 12) Creación del Observatorio de la Trayectoria Académica de los Estudiantes; y 13) Desarrollo del Diplomado de Lectura y Escritura en el Aula Universitaria, que ha dado paso a la creación de los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica (GRACA), en las diferentes facultades de la Universidad.

En este mismo sentido, entre las funciones de los directores de programas académicos, definidas por la Resolución 060 de noviembre 14 de 2014 (Art. 16, literales c y d), se encuentra: “*Asesorar a los estudiantes en los asuntos concernientes a su programa, al proceso de formación, a la coordinación de las actividades de orientación y la consejería a los estudiantes*”. Siguiendo este orden de ideas, corresponde al director de cada programa académico realizar el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes que se encuentren en condiciones especiales; e, igualmente, a través de la coordinación de los procesos de evaluación de docentes, impulsar la adopción de estrategias que contribuyan al mejoramiento de procesos de enseñanza-aprendizaje para el avance de los estudiantes y su permanencia.

Por otra parte, la Vicerrectoría de Bienestar Universitario (VRBU) viene trabajando, más allá de la prestación de sus servicios específicos, en diferentes estrategias para contribuir de manera transversal en la formación integral de su comunidad. Es así como, con el apoyo de la Vicerrectoría Académica, obtuvo un espacio académico para ofrecer asignaturas tendientes a fortalecer la formación integral de sus estudiantes, estas son: Autodesarrollo y Crecimiento Humano, Amor para Vivir Mejor, Cómo Construir un Hábitat Saludable, Manejo y Control del Estrés, Comunicación Asertiva y Habilidades para la Vida. Todos estos componentes tienen como objetivo la promoción de la salud general de los estudiantes; considerando que a partir del autocuidado de la salud física y mental se espera un mejor rendimiento académico.

La VRBU también programa talleres de Salud Mental Preventiva del Servicio Psicológico de la Universidad (homologables con las electivas complementarias, otorgando 2 créditos). A través de estas asignaturas se pretende identificar factores de riesgo y realizar intervenciones tempranas que contribuyan al fortalecimiento y la permanencia del estudiante en la institución, como una estrategia para prevenir la deserción. La Vicerrectoría cuenta también con el Programa “*Apoyo Emocional*”, que ofrece diversos

espacios de apoyo y asesoría como conferencias, charlas, foros y talleres de mediana duración, para el tratamiento adecuado de problemáticas en el hogar y en el barrio, para el control del estrés, el desarrollo de técnicas de estudio y el adecuado manejo del tiempo. Estos aspectos han mostrado resultados significativos en la disminución de la deserción y en el incremento del tiempo de permanencia de los estudiantes en la Universidad.

En el Informe de evaluación externa para la renovación de acreditación de la Universidad del Valle (Universidad del Valle, 2013), los pares evaluadores resaltaron que la tasa de deserción se había reducido significativamente en comparación con las cifras obtenidas en la visita de evaluación externa realizada en 2005.

La institución ha identificado con claridad que el 60 % de la deserción se produce en el ciclo básico de los estudios profesionales, lo que podría hacer pensar que los grupos que ingresan poseen un capital cultural muy bajo en comparación con el requerido en la Universidad. Esto ha llevado a reconocer la necesidad de establecer un período de nivelación y adquisición de competencias que les permita avanzar en su vida universitaria.

Con base en esta observación, la Universidad ha implementado varios programas para hacer frente a esta problemática. Y es desde el análisis de todos estos programas y aspectos concretos, que surge la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), cuyo objetivo es transformar, de forma positiva, la experiencia de la vida universitaria, trabajando de la mano con los estudiantes para ayudarlos a enfrentar sus dificultades familiares, académicas y personales, para orientarlos en la toma de decisiones, para enseñarles a resolver conflictos y, de esta manera, alcanzar el éxito académico.

REFERENCIAS

- Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional (OPDI) (2015). *Plan Estratégico de Desarrollo 2015-2025*. https://proxse16.univalle.edu.co/~planeacion/Analisis/Plan/pd2015-2025/revision/PED_2015-2025-31122016-Publicado.pdf
- Universidad del Valle (2013). *Informe de evaluación externa para la renovación de acreditación de la Universidad del Valle*. Documento de trabajo interno de la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica - DACA
- Universidad del Valle (2014). *Sistema Spadies MEN 2014, cálculos Vicerrectoría Académica*. Documento de trabajo interno de la Vicerrectoría Académica

LA GÉNESIS DE LA ESTRATEGIA ASES Y EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA INTERVENCIÓN ACADÉMICA

Luis Cornelio Recalde Caicedo⁵

Fabio Andrés Barbosa Gómez⁶

En este capítulo se describe el marco conceptual que guía la intervención del Componente Académico de la Estrategia ASES, el cual se materializa a través de las monitorías académicas y los cursos de fundamentación y refuerzo que se brindan a los estudiantes de ASES. Sin embargo, para contextualizar los diversos referentes teóricos que se manejan en el programa, es conveniente poner de presente que la Estrategia ASES surge como uno de los resultados del Plan de Nivelación Académica Talentos Pílos (PNATP), que se desarrolló durante los dos semestres del año 2016.

En la primera parte del capítulo se describe el proceso de constitución de ASES a partir de las diversas experiencias académicas que se implementaron, con muy buenos resultados, en el PNATP. En la segunda parte se describe el modelo pedagógico que guía la intervención de ASES académicamente, mostrando su concreción en las monitorías académicas y en los cursos de fundamentación y refuerzo.

⁵ Profesor titular, Departamento de Matemáticas de la Universidad del Valle. Doctor en Educación, Coordinador del Componente Académico de la Estrategia ASES.

⁶ Economista. Coordinador del Componente Socioeducativo de la Estrategia ASES.

EL PNATP Y LA GÉNESIS DE ASES

El PNATP fue una estrategia ofrecida por la Universidad del Valle para los jóvenes bachilleres que entraron a la institución a través del programa Ser Pilo Paga (SPP).

Esta experiencia educativa de la región surgió con el objetivo de abrir un nuevo camino a la promoción y la integración efectiva de los jóvenes a la vida universitaria y académica en general. Con este programa se pretendía que reconocieran y aceptaran sus diferencias, en la interacción, el autorreconocimiento como sujetos de derechos, su formación como ciudadanos y su preparación para el futuro laboral. Así mismo, este plan constituyó una estrategia para repensar el problema de la deserción de los adolescentes en la educación superior.

El PNATP buscaba generar nuevos espacios curriculares para la formación de jóvenes de la región, con miras a su inclusión en los programas académicos de la Universidad. En este sentido, se inició redefiniendo los desarrollos curriculares referidos tanto a la formación básica y media como a la superior, la ciudadanía, la salud y al mundo del trabajo, de acuerdo con los marcos legales pertinentes.

En el diseño del PNATP se concebía que no bastaba un refuerzo disciplinar para alcanzar los objetivos; era necesario diseñar un Plan de Educación Integral para jóvenes y adolescentes con el propósito de contribuir a una formación integral que atendiera las condiciones personales y sociales de los jóvenes bachilleres, garantizando el acceso a saberes que promovieran su constitución como ciudadanos. Se buscaba ampliar el horizonte de posibilidades educativas de los jóvenes, propiciando una reflexión en el marco de las políticas educativas, con los contextos locales y departamentales, con la articulación entre instituciones, y con el protagonismo de los actores involucrados.

El modelo de intervención del PNATP se basaba en la implementación de *proyectos o problemas y lúdicas*. Este tipo de metodologías pedagógicas permite agenciar y gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera vivencial. Una forma de sintetizar y desarrollar este proceso es a través de preguntas que animen y orienten las búsquedas, los procedimientos y las posibles soluciones que los sujetos participantes imaginen y acuerden.

Esta perspectiva de entender el conocimiento académico y de la vida cotidiana, agenciado o producido por o a través de proyectos, problemas o preguntas, además de partir de la pluralidad de opciones para desarrollarlos, promueve la *contextualización o socialización* de los(as) jóvenes en un escenario, institución o mundo cotidiano que posee sus propias lógicas de

acción, formas de relacionamiento social, discursos y prácticas académicas distintas que obligan al sujeto a interiorizar y a comprender un conjunto de rutinas, habilidades y saberes que faciliten su estancia.

Para la intervención por metodologías por proyectos, problemas y lúdicas se consideran elementos, suficientemente documentados, tales como:

- Teoría de situaciones didácticas
- Trabajo por proyectos
- Trabajo cooperativo
- Contrato didáctico
- Obstáculos.

Estos aspectos exigen procedimientos y perspectivas que guían la labor docente. En este sentido, se destacan los siguientes aspectos que hacen parte de la labor del docente en el aula:

- Es necesaria la elaboración de materiales acorde con las situaciones
- Intervención de la lúdica y de técnicas motivacionales
- Utilización del método pruebas y refutaciones: La clase como un laboratorio epistemológico
- Utilización del método socrático
- Evaluación de los procesos.

Una de las conclusiones, a partir de la experiencia, fue que el PNATP constituyó una prueba piloto, que podría ser tenida como referencia para el diseño de propuestas de intervención similares pues tuvo, y sigue teniendo, muy buenos indicadores a nivel de la formación integral de los estudiantes de la Universidad del Valle.

Durante la intervención del PNATP se diseñaron dos estrategias de seguimiento e intervención directa con los estudiantes, las cuales sirvieron de modelo para el diseño de ASES: la Unidad de Acompañamiento y Seguimiento a los Estudiantes y la Unidad de Sistematización de Rendimiento y Alertas Tempranas.

La detección de alertas tempranas ha influido en el rendimiento y adaptación a la vida universitaria. El acompañamiento y seguimiento, tanto en lo académico como en lo personal, a los estudiantes del PNATP, ha influido de manera significativa en su permanencia. En este sentido, algunos docentes que han tenido experiencias con los estudiantes del PNATP refieren que estos tienen mayores habilidades para expresarse, tanto verbal como textual, que los estudiantes que ingresan regularmente a la Universidad.

DEL PNATP A ASES

Los indicadores obtenidos a partir del PNATP planteaban la necesidad de intervenir no solo a los estudiantes de un programa coyuntural, como Ser Pilos Paga, sino también a un colectivo que, si bien ingresaba a la Universidad, su permanencia era muy corta. En esa dirección se constituyó el programa ASES.

Para el diseño de ASES se debía tener en cuenta tanto las condiciones académicas como las dimensiones humanas. En este sentido, la estrategia debería involucrar el acompañamiento académico, la formación ética y los aspectos socioculturales, considerando que el estudiante es un “*sujeto que siente, actúa y piensa*”, o, como bien lo expresa Julián de Zubiría (2006), “*el ser humano piensa, ama y actúa*”. Desde esta lógica se plantea la tríada: el individuo, el otro y la sociedad; que conceptualmente corresponde a tres de los aspectos más importantes del proceso educativo: la autogestión, la solidaridad y el apoyo mutuo.

De esta manera ASES debía desarrollar un enfoque pedagógico complejo y diferente a aquellos que se basan en los modelos clásicos utilizados en los cursos de la Universidad. En estos cursos, generalmente se utilizan pedagogías que no tienen en cuenta las condiciones de la población estudiantil ni sus intereses o prerrequisitos.

La intervención de un programa como ASES debía ser especial, pues la mayoría de quienes ingresan a la Universidad en condición de excepción y aquellos beneficiarios del programa SPP, no cuentan con la fundamentación adecuada para enfrentar los cursos que se imparten en la Universidad. Esta situación tiene relación con la falta de conocimientos disciplinares, el desconocimiento de un modelo pedagógico y enfoques académicos, el uso del tiempo libre y la orientación vocacional. Metafóricamente hablando, estos estudiantes entran *desarmados* a un *campo de batalla*. En general, no se han acostumbrado a *pensar*, pues no cuentan con la preparación adecuada en razonamiento lógico y lectura analítica; no están habituados a criticar ni a cuestionar la autoridad del profesor. Son estudiantes que se sienten *perdedores*. Esas circunstancias dan como resultado que un gran porcentaje entre a engrosar las filas de los desertores de la Universidad muy rápido.

De esta forma, en el diseño de la Estrategia ASES se tuvo en cuenta la revisión de los estudios realizados en torno a la desertión y a las circunstancias de adaptabilidad de los estudiantes que entran a la Universidad por condición de excepción. Así, en *Causas de la desertión de los estudiantes indígenas que ingresaron por condición de excepción étnica a la Universidad del Valle en el período 2002-2007* (Ortiz, 2012), se explica que a

los problemas típicos de todo estudiante se suman otros factores como: la pobreza, el contexto geográfico, los aspectos culturales y el desconocimiento de las condiciones especiales; en el sentido de que el tratamiento especial se tiene en cuenta para el ingreso, pero no para la permanencia. Una vez el estudiante ingresa a determinada carrera se transforma en *un estudiante más*, ignorando los problemas adicionales que implica la condición de excepción.

En *Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle 2001-II-2006* (Meneses, 2009), se muestran cuatro factores que inciden en la deserción de los estudiantes que entran en condición de excepción indígena:

- *El lugar de procedencia*: El hecho de que los estudiantes procedan de entornos geográficos diferentes a Cali, sin tener experiencias de encuentro con un centro urbano previo al ingreso a la Universidad.
- *La precariedad y las desigualdades formativas*: En general, los estudiantes que entran por condición de excepción no cuentan con los prerrequisitos conceptuales para responder a las exigencias académicas de los cursos de la Universidad.
- *El “choque cultural”*: Los entornos particulares producen formas muy especiales que difieren sustancialmente unos de otros y del entorno universitario.
- *El impacto del modelo pedagógico*: Por lo general, en la Universidad, el modelo es autoritario y tradicional. Eso explica que el fenómeno de la deserción se presente en los primeros semestres académicos.

EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE ASES

El enfoque pedagógico que se plantea para ASES corresponde a una carta de navegación que guía los procesos de intervención, de acuerdo con el objetivo general del programa. Según el mismo, el tipo de incidencia que se busca tiene dos dimensiones interrelacionadas y que toman como referencia no solo al estudiante, al cual debemos rescatar de las tinieblas de la ignorancia, sino al sujeto real que piensa, ama y realiza valoraciones. Se trata entonces de complementar la ecuación para asumir *al estudiante como ser humano* y también al *ser humano como estudiante*. En otras palabras, el modelo pedagógico de ASES parte de la premisa de que cualquier proceso formativo debe tener en cuenta la dimensión disciplinar, además de la dimensión humana.

De esta forma, el reto principal del programa ASES consistió en diseñar un enfoque pedagógico que estableciera un diálogo entre las dos dimensiones antes referidas; porque se entiende que la misión principal de la Universidad no es solo formar buenos profesionales, sino seres humanos íntegros, profesionales autónomos, solidarios, dotados de valores éticos, respetuosos de los otros y del medio ambiente. Esta perspectiva general no debe ocultar las necesidades inmediatas de los estudiantes y, en este sentido, el modelo pedagógico busca potenciar en los estudiantes el desarrollo de actitudes, habilidades, hábitos y conocimientos académicos, de tal forma que puedan enfrentar con éxito las exigencias y retos que la Universidad les propone. La premisa fundamental, para el diseño del modelo pedagógico de ASES, es que, en condiciones normales, los jóvenes son seres capaces de aprender a pensar en forma analítica y reflexiva; de adquirir nuevos conocimientos; de transformar sus actitudes ante la vida; de enriquecer sus valores; de mejorar su desempeño en los grupos y asumir con responsabilidad los nuevos roles que el trabajo y la sociedad exigen. Sin embargo, también se reconoce que sus diferentes orígenes (socioeconómico, familiar, cultural, educativo) influyen de forma decisiva en su posibilidad de enfrentar adecuadamente estos retos.

Para comprender las particularidades del modelo pedagógico de ASES es conveniente contextualizar las diferentes propuestas que se han planteado. A través del modelo pedagógico se definen:

- Los fines y las intenciones educativas. El problema esencial de toda educación es resolver la pregunta por el tipo de humano y de sociedad que se quiere contribuir a formar.
- La pregunta *¿para qué enseñar?* permite definir los propósitos y los fines de la educación.
- Sin dar respuesta a esta pregunta no es posible pensar en un modelo pedagógico y no es posible enseñar conscientemente: *¿Qué buscamos con la enseñanza?, ¿hacia dónde vamos?, ¿de qué forma es posible incidir en las dimensiones personales, afectivas, cognoscitivas y sociales de las personas que tienen que ver con el acto educativo que proponemos?*

A pesar de los diversos matices, según Not (1992, como se citó en De Zubiría, J. 2006), históricamente se pueden reconocer solo dos grandes modelos pedagógicos: heteroestructurantes y autoestructurantes.

Desde el punto de vista de los modelos heteroestructurantes, el conocimiento es objetivo y se establece por fuera de las aulas de clase; lo que significa que la función del profesor es de “transmisión”, el docente ocupa el

lugar central del proceso educativo, las clases son magistrales, la enseñanza es un *arte* y el profesor un *artesano*, la función del docente es explicar de manera clara los saberes, que a su vez están perfectamente establecidos; el conocimiento se *transmite* de forma progresiva y *positivista*. El profesor es una enciclopedia que comprende la estructura lógica de la disciplina y la transmite de la forma más fiel posible.

Este enfoque lleva a que los estudiantes consideren que su principal responsabilidad, una vez ingresan a la Universidad, consiste en asistir a las clases y talleres y llegar a tiempo; escuchar lo que el profesor expone y copiar lo que escribe en el tablero o en su retroproyector. Es decir, se sumergen en actividades en las que su papel es pasivo, de receptores acríticos, sin que los profesores más comprometidos con la enseñanza logren movilizarlos de esta pasividad.

En un sentido radicalmente opuesto, los modelos autoestructurantes parten de la premisa de que el estudiante posee las capacidades para establecer su propio desarrollo. El estudiante ocupa el lugar central del proceso educativo, las clases son interactivas pero el protagonismo se centra en el estudiante. El docente es un guía, un facilitador del proceso.

Los modelos heteroestructurantes se caracterizan por reivindicar la tradición. Su objetivo principal es que el estudiante aprenda conocimientos previamente establecidos. Como bien lo expresa de Zubiría, el papel del maestro es “repetir y hacer repetir”, “corregir y hacer corregir”; en tanto que el estudiante debe imitar y copiar. Se supone que en la repetición y en la corrección está la clave del aprendizaje. Este tipo de práctica produce un aprendizaje mecánico y repetitivo, donde la memoria ocupa un papel central. En estas condiciones, los conocimientos carecen de significado para el estudiante, quien los debe asimilar sin reparo. No es raro, entonces, que sean conocimientos que se pierdan en el tiempo, pues se basan fundamentalmente en el recuerdo más que en el significado. Son conocimientos que no aportan en la construcción de pensamiento pues se quedan en la memoria a corto plazo. Eso explica un poco que los alumnos pasen de un curso a otro, de un nivel otro como tabulas rasas, pues sus estructuras cognitivas no han sido modificadas.

Para el modelo autoestructurante el epicentro de enseñanza es el estudiante. Esto implica un cambio respecto a la posición heteroestructurante; una verdadera revolución copernicana. El estudiante aprende por sí mismo y el proceso pedagógico avanza según las necesidades, motivaciones e intereses de los estudiantes. Aquí cabe bien la metáfora del *docente como jardinero*. El estudiante se asemeja a una planta que se desarrolla por sí

misma, pero con la intervención del jardinero, que obra como facilitador del proceso.

El enfoque dialogante y sociocultural

Ante los problemas planteados por las dos tendencias contrapuestas, surge una tercera vía que intenta descentralizar el proceso educativo, de tal manera que el epicentro no se localice ni en el estudiante ni en el docente, pero que valore la participación de cada uno de ellos desde una dimensión dialéctica. Si se parte de un enfoque similar al esquema didáctico del francés Brossou, es posible comparar las dos tendencias anteriores y avizorar los cambios que surgen al establecer un nuevo enfoque, en tanto este promueva un diálogo entre los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algo interesante de la escuela francesa es que reconoce tres polos en el proceso educativo: el saber, el estudiante y el docente.

En los enfoques heteroestructurantes la relación de estos tres componentes se puede visualizar en la Figura 3.1.



Figura 3.1. Relación heteroestructural en los tres componentes.

En los enfoques autoestructurantes la relación de estos tres componentes se puede visualizar en la Figura 3.2.

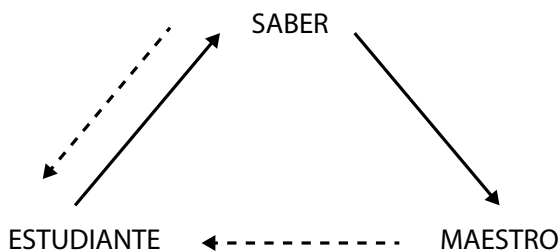


Figura 3.2. Relación autoestructural en los tres componentes.

En los modelos dialogantes aparece un cuarto componente: el contexto sociocultural; además, la interrelación se supone en ambos sentidos, entre el saber, el estudiante y el maestro.

El enfoque pedagógico planteado para ASES riñe con los enfoques autoestructurantes y heteroestructurantes y se acerca a un enfoque dialogante. Se puede describir el enfoque de la estrategia de acuerdo con los aspectos generales que caracterizan un modelo pedagógico:

- La determinación de un conjunto de propuestas didácticas que constituyen el marco conceptual del modelo.
- El establecimiento de un conjunto de directrices que permitan al docente o al monitor asumir una postura didáctica, con el fin de tomar decisiones de la forma en que se hará la intervención.

Primer aspecto del enfoque pedagógico ASES

En relación con el primer aspecto habría que enfatizar que la Estrategia ASES es sincrética (no asume de forma dogmática ningún modelo). Se trata de una metodología no convencional, adecuada al tipo de intervención y a las características de la población atendida.

El punto de partida del EPA (Enfoque Pedagógico ASES) es comprender la intervención ASES en un sentido formativo y no en un sentido paliativo. Eso significa que el enfoque debe tener en cuenta la dimensión académica, el desarrollo emocional y el contexto sociocultural. Como lo explica de Zubiría (2006):

Las tres dimensiones humanas conforman sistemas relativamente autónomos, pero interrelacionados. Su relativa autonomía se evidencia, en las diversas *disincronías* humanas alcanzadas entre cada una de las dimensiones, como mostró (Terrassier, 2001), y en que en su proceso evolutivo participen diversos medios, mediadores y contextos. De ahí que el desarrollo de una dimensión no necesariamente implica el de otra, como se evidencia al conocer personas profundas, brillantes y agudas, pero inmensamente inmaduras e inestables a nivel emocional y con sensibles problemas para amar a sus familias, a sus compañeros de trabajo, a sus vecinos o incluso a sus amantes. (p. 195)

Uno de los problemas de fondo que enfrenta el enfoque dialogante es el sistema de valoraciones que se establecen socialmente; en especial, a través de los medios de comunicación. Eso tiene efectos contraproducentes, pues los seres humanos tienden a delegar en héroes prefabricados sus más profundas esperanzas; virtudes como el valor, la entrega, la pasión, la solidaridad, la lealtad, se proyectan en los actores de cine o televisión, en un futbolista o en un equipo deportivo. Por eso se afectan profundamente cuando un jugador se vende al mejor postor, pero son insensibles frente a los actos de corrupción o de injusticia. El delegar en otros aquellas virtudes, parece exonerar a cada uno de cultivarlos para sí mismo.

Uno de los referentes teóricos del enfoque dialogante son las nociones de *zona de desarrollo próximo* y *zona de desarrollo real* del psicólogo ruso de origen judío, Lev Vygotsky, quien en su Teoría Sociocultural busca

comprender el desarrollo cognoscitivo de los niños. Según su formulación, estos aprenden por la interacción social. En principio son apoyados por los adultos, quienes, en un proceso colaborativo, acompañan al niño hasta que él realice las actividades de forma autónoma, cruzando la zona de desarrollo próximo y entrando a la zona de desarrollo real.

El segundo aspecto del enfoque pedagógico ASES

Existen dos aspectos que se han tenido presentes a la hora de poner en escena el enfoque pedagógico de ASES:

- La necesidad de acompañamiento constante, dado el peligro que implica dejar a los estudiantes a su propia voluntad y motivación, aspectos que en muchas ocasiones son circunstanciales y muy variables.
- Para un estudiante no es posible construir de manera aislada —como suponen las teorías autoestructurantes (constructivistas)— propuestas académicas que, de alguna manera, son canónicas en la Universidad.

El enfoque pedagógico ASES apunta a la formación integral de los estudiantes, persigue formar no solo individuos con altas competencias académicas, sino sujetos con valores éticos y estéticos. Se plantean propósitos dirigidos al aprendizaje y fundamentalmente al desarrollo individual, pero dentro del contexto social de los estudiantes. Se trata de reconocer la individualidad en tanto seres sociales. Desde esta perspectiva, se persigue construir un tipo de intervención que considere aspectos disciplinares, valorativos y de la praxis.

El objetivo es que los estudiantes adquieran niveles de inteligencia intra e interpersonales, como expresa Howard Gardner (1983) en su teoría de las siete inteligencias. Por ejemplo, uno de los puntos de partida del enfoque pedagógico ASES corresponde al reconocimiento, por parte de los estudiantes, de sus raíces culturales; y que este reconocimiento sirva de referencia al momento de construir sus proyectos de vida individuales y sociales. Esa formación debe luchar para que el desarrollo y la praxis de esos valores no solo los adquieran durante su vida universitaria, sino que permanezcan una vez esta culmine, aportando a la conformación de una sociedad más democrática, más ética y más justa. Al respecto, de Zubiría (2006) dice:

Se trata de garantizar un desarrollo moral y no de adquirir un conocimiento sobre las normas; se trata de generar cambios en las estructuras y no aprendizajes singulares sobre las conductas; se trata de incidir en el desarrollo y no solamente en los comportamientos. Se trata, en fin, de lograr que dichos

cambios permanezcan en el tiempo; es decir, de generar un desarrollo moral y valorativo y no simplemente un aprendizaje. (p. 22)

El enfoque pedagógico ASES parte así del reconocimiento de las habilidades y debilidades del estudiante. Establecer dichas habilidades y carencias del estudiante permite orientarlo, ya sea para superar los obstáculos conceptuales o para reforzar y consolidar sus fortalezas. Por tanto, los **monitores académicos** juegan un papel determinante. Los estudiantes intervenidos, más que con un monitor, se relacionan con un *compañero*, al cual pueden confiar sus debilidades.

¿CUÁL ES EL PAPEL DE LOS MONITORES ACADÉMICOS?

El acompañamiento de los monitores es clave, pues estos han vivido experiencias académicas similares y, por tanto, pueden acercarse al estudiante de forma persuasiva, muy lejos de las intervenciones calificadas del docente. Se trata de “seducir” al estudiante intervenido para que progresivamente asuma su independencia en la formación disciplinar. Es decir, que vaya apropiándose de una experiencia autogestionaria, alcanzando la zona de desarrollo real, planteada por Vygotsky.

Observemos que la autogestión no surge de forma espontánea, como Afrodita de la espuma del mar, sino que se precisa de la intervención de un otro. Corresponde al efecto de la relación con el monitor, con el padre de familia o, incluso, con un compañero. Se persigue que, en un momento determinado, el estudiante pueda realizar de forma autónoma aquello que en principio hace con ayuda del profesor o del monitor. Por tanto, en el proceso, no tiene sentido una intervención en la que el monitor realice los ejercicios al estudiante para que este apruebe sus exámenes. El monitor cumple un rol de par académico; es un estudiante que, si bien ha adquirido cierto tipo de competencia académica, continúa siendo un estudiante.

Anotemos que los monitores no constituyen una rueda suelta, ellos mismos tienen un espacio de coordinación donde interactúan con los otros monitores y con la coordinación académica de ASES. En estos espacios se discuten las directrices del modelo dialogante, pues el papel del monitor no se reduce a responder dudas puntuales, sino que es un agente del modelo mismo. El monitor establece un diálogo académico que va más allá de la resolución de ejercicios básicos, tratando de influir directamente en la formación integral de los estudiantes. A su vez, las otras unidades de ASES

alimentan de forma continua a la coordinación académica, pues son portadores de información sobre el rendimiento del estudiante.

Los cursos de fundamentación matemática

Históricamente, los cursos de mayor pérdida por parte de los estudiantes corresponden a los del Componente Matemático: cálculo, álgebra lineal, ecuaciones diferenciales. Este problema tiene un mayor impacto en los estudiantes de la Estrategia ASES. En general, son estudiantes que vienen de sectores marginados con muchos problemas socioeconómicos que repercuten en el ámbito escolar. Eso impacta la calidad de la educación en los estratos bajos que, en muchas ocasiones, no cuentan con las condiciones infraestructurales y de recurso humano de calidad para responder a los procesos formativos de los niños y niñas. Eso hace que los estudiantes de estos sectores no cuenten con los prerrequisitos exigidos para responder a los requerimientos académicos. En este sentido, se han diseñado los cursos de fundamentación, cuyo objetivo es nivelar en el área matemática a estos estudiantes. Se trata de una herramienta de intervención, mediante la cual se busca que las limitaciones conceptuales y operativas de los estudiantes sean superadas de manera sistemática.

Estas intervenciones no pueden ser convencionales. Por eso hay que capacitar a un grupo de docentes para que intervengan bajo las directrices del modelo instruccional de ASES, el cual se ha detallado anteriormente.

REFERENCIAS

- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Meneses, A (2009). *Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle 2001-2006*. Trabajo de grado, Programa académico Sociología, Facultad de Ciencias Sociales y económicas, Universidad del Valle.
- Ortiz, J. (2012). *Causas de la deserción de los estudiantes indígenas que ingresaron por condición de excepción étnica a la Universidad del Valle en el período 2002-2007*. Trabajo de grado, Escuela de trabajo social y desarrollo humano, Facultad de humanidades, Universidad del Valle.

SISTEMA DE GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL

*Neide Stelia Castillo Flórez*⁷
*Óscar Aurelio Ordóñez Morales*⁸
*Paula Alejandra Sánchez Alzate*⁹
*Samuel Ramírez Torres*¹⁰

En consonancia con las políticas educativas a nivel mundial, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) ha planteado la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior generen estrategias o alternativas que muestren resultados positivos en términos de disminución de la deserción universitaria, ya que la desvinculación de los estudiantes del sistema educativo tiene gran impacto en el presupuesto destinado para educación superior; y, adicional, tiene implicaciones en la vida personal y familiar del estudiante en tanto que causa desajustes e incide negativamente en el aporte intelectual y profesional que él (ella) haga a la sociedad.

⁷ Ingeniera de Sistemas. Líder del Componente Administrativo de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), Universidad del Valle.

⁸ Docente. Líder del Componente de Investigaciones de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), Universidad del Valle.

⁹ Psicóloga. Profesional de análisis del Componente de Investigaciones de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), Universidad del Valle.

¹⁰ Profesional de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES) de la Universidad del Valle, como líder del Componente de Sistemas..

Los análisis del MEN (2015) en el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies) han permitido identificar que los primeros cuatro semestres son el período en el que se concentra el mayor porcentaje de desertores. Para el caso de Colombia, los principales factores asociados se relacionan con bajas competencias académicas del nivel secundario, dificultades económicas del estudiante, orientación socioocupacional y la adaptación a la vida universitaria. De igual modo, según los resultados del Spadies, para el 2014 la tasa de deserción anual en el nivel universitario se ubicó en el 10,1 % y la tasa de deserción por cohorte fue del 45,3 %.

De acuerdo con lo anterior y siguiendo los lineamientos del MEN, la Universidad del Valle propone la Estrategia ASES y además presenta el piloto de una herramienta informática, la cual permite el uso de las TIC para el procesamiento de los factores de deserción definidos como dimensiones de riesgo, con el objetivo de identificar de forma temprana aquellas situaciones del estudiante que requieren intervención socioeducativa y, de esta forma, ofrecerle el acompañamiento, talleres, monitorías, entre otros, para contribuir positivamente en el desarrollo académico, fortaleciendo competencias sociales y adaptativas al entorno, las cuales le sirven para potenciar sus capacidades, aumentando la probabilidad de que el estudiante sea capaz de permanecer y graduarse en la Universidad del Valle.

¿CÓMO OPERA EL SISTEMA DE GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL DE LA ESTRATEGIA ASES EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE?

Dada la necesidad de acciones preventivas en cuanto al riesgo de deserción y fracaso académico en la Universidad del Valle, se presenta la propuesta de diseño e implementación del Sistema de Gestión del Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil, haciendo uso de herramientas de innovación tecnológica del Campus Virtual de la Universidad del Valle, integrado bajo la plataforma gratuita de Moodle LMS (Learning Management System), para monitoreo estudiantil, que contribuye a la prevención de la deserción en el ciclo básico.

Como podemos observar en la Figura 4.1, el Sistema de Gestión ASES captura o recolecta datos de un conjunto de entradas internas y externas al acompañamiento y seguimiento estudiantil. Estos datos son procesados por el sistema para generar información en tiempo real, que ayuda a la toma de decisiones orientadas a intervenir a un estudiante o grupo de

estudiantes, de forma preventiva y durante el período académico, para tomar acciones que minimicen los posibles riesgos de deserción.

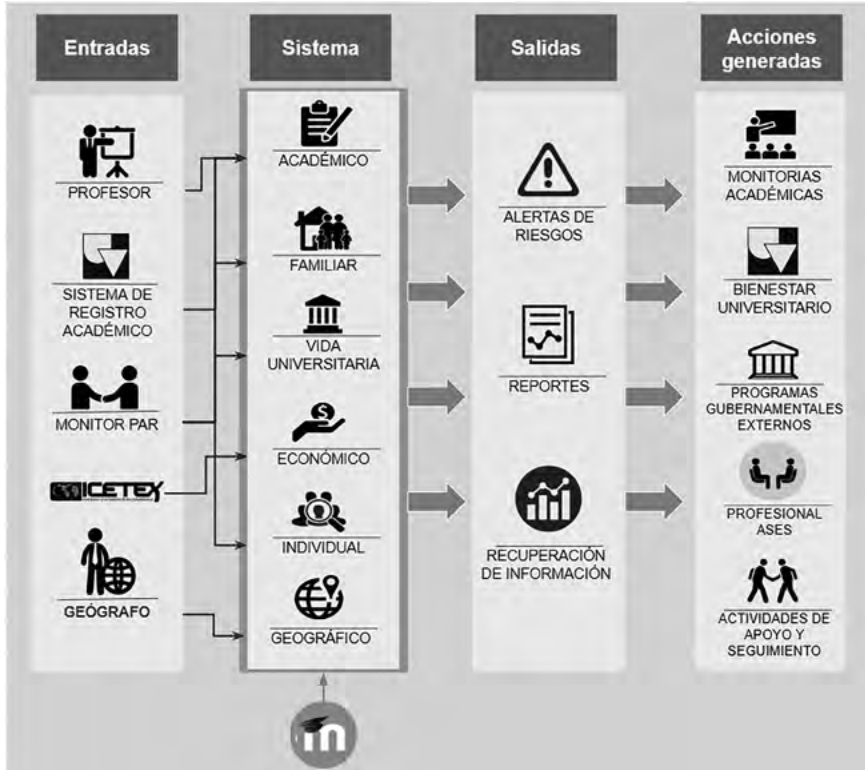


Figura 4.1. Representación del Sistema de Gestión ASES.

Fuente: Elaboración propia.

Las fuentes de entrada externas de datos son:

- Encuesta socioeconómica realizada por la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad, aplicada en línea a los estudiantes de primer semestre, en el proceso de ingreso.
- Reportes de estudiantes beneficiarios del Ictex.
- Sistema de Registro Académico de la Universidad.
- Resultados Pruebas Saber 11.
- Prueba diagnóstica de lectoescritura y matemáticas aplicadas en el proceso de inducción de estudiantes de primer semestre.
- Las fuentes de entrada internas de datos son:
- Registros de acompañamiento y seguimiento de pares.
- Registros de acompañamiento profesional.

- Registros de calificaciones parciales de las asignaturas críticas¹¹, suministradas por los docentes durante el período académico.

Los resultados de las Pruebas Saber 11, la encuesta socioeconómica y la prueba diagnóstica de lectoescritura y matemáticas, permiten determinar el riesgo inicial del estudiante, previo a su ingreso al proceso de seguimiento y acompañamiento.

Para la recolección de las calificaciones parciales suministradas por los docentes se desarrolló una mejora en el calificador de Moodle, que consiste en un módulo asistente para la creación de categorías e ítems¹² de calificación, el cual facilita el registro de las notas parciales en el Campus Virtual, en los cursos de cada docente. Cuando el docente registra las calificaciones de los estudiantes durante el semestre, el Sistema de Gestión ASES tiene un observador, el cual detecta si la calificación de una asignatura está por debajo del límite de aprobación; de ser así, envía por correo electrónico una alerta al par y al profesional encargado de dicho estudiante, con el propósito de ofrecerle acciones de mejoramiento tales como talleres y monitorías académicas que, de manera oportuna, le permitan mejorar su proceso académico en la asignatura relacionada.

Por otro lado, para la recolección de los registros de acompañamiento y seguimiento de pares y profesional, el Componente Socioeducativo diseñó instrumentos especializados, los cuales han sido implementados en el Sistema de Gestión ASES a manera de formularios (los registros almacenados pueden ser luego consultados por los profesionales).

Para el análisis de la situación del estudiante y a partir de los resultados de las investigaciones y publicaciones del MEN (2015), se definieron un conjunto de dimensiones de riesgo, a saber: académica, individual, familiar, económica, vida universitaria y ciudad. Estas dimensiones constituyen el insumo de información del estudiante para la generación de las alertas tempranas a través del Sistema de Gestión.

Por su parte, los resultados académicos provistos por el Sistema de Registro Académico y los registros de acompañamiento y seguimiento, constituyen una fuente permanente de datos a lo largo del proceso de seguimiento. Los datos procesados reflejan el estado del estudiante en cada una de las

¹¹ Se consideran asignaturas críticas aquellas que históricamente han presentado el 50 % o más de no aprobación.

¹² Un ítem de calificación es una unidad (típicamente una actividad) en donde los participantes del curso son evaluados mediante una calificación o puntaje.

dimensiones de riesgo definidas en el proceso de acompañamiento¹³, y permiten la generación de alertas tempranas por cada dimensión, expresadas en niveles de riesgo (bajo: “verde”, medio: “amarillo” y alto: “rojo”) usando la metodología de semáforo de alertas.

Generación de alertas tempranas de riesgo

A través del módulo ASES se registra, se captura o se gestiona el nivel del riesgo por dimensión para cada estudiante y se generan alertas tempranas en cualquier dimensión. A continuación se describen, de forma general, algunos ejemplos de alertas por nivel de riesgo:

- Si en la dimensión académica el profesor registra una calificación inferior a 3.0 (calificación perdida).
- Cuando en las dimensiones Familiar, Individual o Vida Universitaria, la persona encargada de realizar el acompañamiento y seguimiento de pares registra situaciones específicas del estudiante, indicando un nivel de riesgo el cual puede ser bajo, medio o alto. En el momento en el que se registra un nivel de riesgo alto, el sistema genera una alerta de riesgo alto en rojo y envía un correo electrónico al profesional de acompañamiento asignado al estudiante.
- El Icetex envía los estados del estudiante periódicamente, los cuales están asociados, entre otros, a: si el estudiante renovó su crédito, si actualizó sus datos, si se encuentra activo o no, etc. Esta información es revisada por los profesionales de ASES, detectando si el estudiante ha recibido el apoyo económico que le corresponde o si existe alguna inconsistencia con la información suministrada. En caso de encontrar alguna inconsistencia o que algún estudiante no ha recibido el apoyo económico, se generará una alerta.
- De acuerdo con el análisis realizado a partir de la georreferenciación del estudiante, se cruza con la base de datos de hurtos y homicidios suministrada por Cisalva¹⁴ (la cual se actualiza dos veces por año) y de esta manera se determina el nivel de riesgo geográfico asociado a la ubicación residencial del estudiante.

Ante cada una de estas situaciones halladas en los encuentros individuales de pares, se registra en el sistema la información correspondiente a las acciones llevadas a cabo por el monitor o practicante/profesional, las cuales

¹³ Ver capítulo de Acompañamiento Socioeducativo Capítulo 7 de este libro.

¹⁴ Instituto de Investigación y Desarrollo en Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia Social, Cisalva. Universidad del Valle.

enriquecen el sistema para posteriormente analizar la incidencia de estas acciones y del acompañamiento en el desempeño académico del estudiante.

Las alertas descritas son recibidas por el equipo responsable del seguimiento del estudiante (monitor, practicante y profesional socioeducativo), quienes generan una ruta de acción específica que atiende la situación particular de cada estudiante, para cada una de las dimensiones del riesgo definidas por la Estrategia ASES.

Reportes

Este Sistema de Gestión ASES emite una serie de reportes que indican de manera global cómo ha sido la evolución de los estudiantes, por carrera, género, cohorte, edad, etc., con el objetivo de generar acciones sobre grupos focales, tomar decisiones acerca de las directrices de la Estrategia y hacer mejoras continuas sobre los resultados obtenidos por período académico. En la Figura 4.2 se muestra el tipo de reportes que genera el Sistema de Gestión, los cuales se pueden asociar al tipo de riesgo.

Código estudiante	Nombre(s)	Apellido(s)	Número de documento	Cohorte
150000-27-01	Guadalupe	Guadalupe	XXXXXXXXXX	SPP12015A, SPP12015A
150000-28-01	Juliana	Juliana	XXXXXXXXXX	SPP12015A, SPP12015A

Figura 4.2. Reporte general de estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Los datos almacenados y procesados por el Sistema de Gestión ASES son bastante descriptivos y diversos. Para su aprovechamiento, se dispone de un equipo de profesionales expertos en el análisis de grandes cantidades de datos y de detección de patrones de semántica que, por medio de la minería de datos, realizan de forma periódica la revisión de las fichas de acompañamiento, análisis de resultados e informes que son presentados y discutidos en reuniones con el equipo de profesionales de acompañamiento para evaluar los resultados de la Estrategia, consolidar indicadores de deserción por cohortes y emprender acciones de mejora continua para la permanencia estudiantil en el ciclo básico.

Minería de datos

La minería de datos es un tipo de análisis cualitativo, en el cual se realiza un proceso de descubrimiento del conocimiento, esto implica revisar la información para revelar patrones de datos que puedan representar indicadores de los procesos llevados a cabo en la Estrategia ASES.

El proceso de minería permite generar y organizar la información en categorías emergentes, de tal forma que se puedan cruzar con datos cuantitativos como el desempeño académico de los estudiantes; para ello se aplican diferentes técnicas, tales como: patrones de codificación, recuperación de texto, creación de categorías de análisis, análisis cualitativo de contenido (co-ocurrencias, tablas cruzadas, palabras en contexto, entre otros) y análisis estadístico.

PROCESO DE DESARROLLO DEL SISTEMA DE GESTIÓN ASES¹⁵

Este proceso se enmarca en los lineamientos de las metodologías ágiles y en un proceso de mejora continua que por medio de nuevos requerimientos van enriqueciendo el sistema. A su vez, se hace revisión permanente de los procesos, para implementar estándares de programación y desarrollo de softwares alineados con los nuevos estándares tecnológicos.

Arquitectura del Sistema de Gestión ASES

Desde una perspectiva técnica, el Sistema ASES ha sido implementado como parte del Sistema de Gestión del Aprendizaje Moodle bajo la figura de un módulo (Figura 4.3). Moodle es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionar a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados. La arquitectura de Moodle emula el patrón de diseño conocido como *Modelo-Vista-Controlador* (MVC) sin llegar a utilizarlo en su forma más pura. Un sistema de información desarrollado bajo el patrón MVC separa las funcionalidades del núcleo del sistema, de la interacción humano-computador que proveen las interfaces de usuario (Buschmann et al., 1996). Siguiendo el principio mencionado antes, Moodle realiza variaciones en las vistas utilizando un *framework* basado en renderizadores¹⁶, en

¹⁵ Este sistema se encuentra como proyecto de desarrollo y de código abierto, con su completa documentación en la página de GitHub: <https://github.com/sistemasases/moduloases>.

¹⁶ Entiéndase el término renderizador como una función que realiza acciones para presentar una interfaz gráfica, la cual puede ser una página web.

aras de ofrecer un conjunto de funciones reutilizables, fáciles de usar y de personalizar.

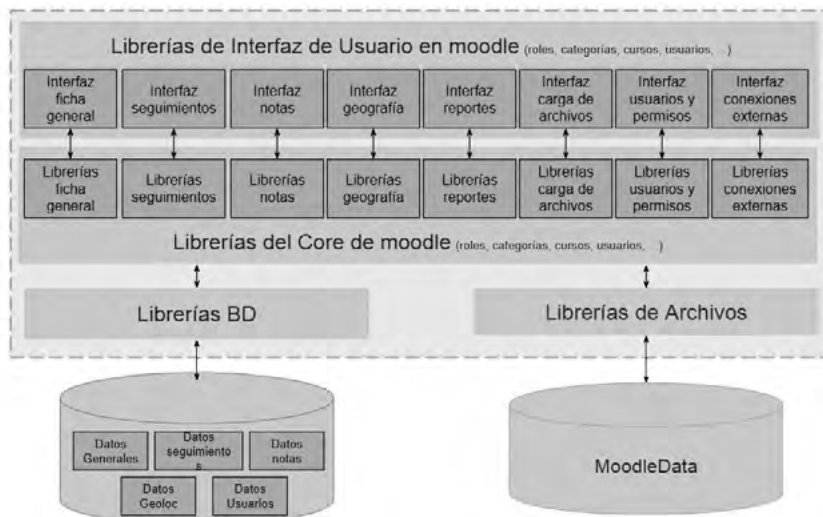


Figura 4.3. Arquitectura del Módulo ASES.

Fuente: Elaboración Propia

El lenguaje de programación sobre el cual está basado Moodle y por ende el Sistema de Gestión ASES es PHP (acrónimo recursivo para *Hyper-text Preprocessor*). Este lenguaje es uno de los más utilizados en el desarrollo web, dada su simplicidad y velocidad. Ahora bien, una de las principales características de Moodle es su modularidad; en otras palabras, Moodle es un conjunto de funciones principales dispuestas en núcleo, las cuales están rodeadas por extensiones o módulos que incrementan las funcionalidades de la plataforma.

El Sistema de Gestión ASES funciona bajo la plataforma Moodle y fue concebido desde su diseño, de forma modular:

- *Módulo de perfil del estudiante*: Este módulo muestra la información general, socioeducativa, académica y de georreferenciación del estudiante (Figura 4.4).

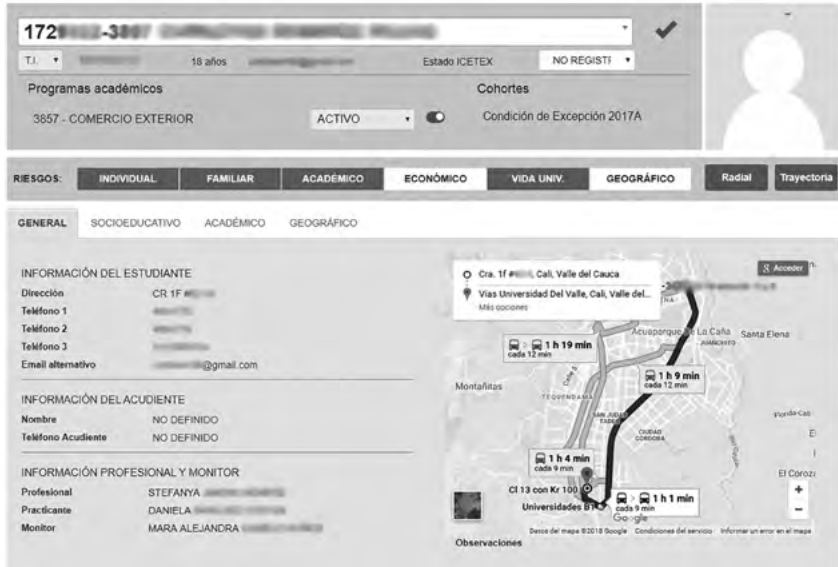


Figura 4.4. Ficha general del estudiante.
Fuente: Elaboración Propia

- **Módulo de reportes generales:** El módulo de reportes generales permite visualizar tablas y gráficos con los datos agregados del conjunto de estudiantes partícipes del proceso de seguimiento y acompañamiento (Figura 4.5).
 - Reportes académicos
 - Reportes Icetex



Figura 4.5. Reporte general.
Fuente: Elaboración Propia

- *Módulo de reportes de seguimiento*: Este módulo facilita a los profesionales de acompañamiento la revisión de las fichas de seguimiento realizadas por los pares. El reporte indica la cantidad de seguimientos por cada estudiante, monitor y practicante, así como cuántos han sido revisados y cuánto tiempo ha dedicado cada monitor al proceso de acompañamiento (Figura 4.6).



Figura 4.6. Opciones para el rol del usuario en el reporte de seguimiento.
Fuente: Elaboración Propia

- *Módulo de gestión de usuarios*: Se usa para relacionar los profesionales, monitores y sus correspondientes roles en la Estrategia ASES. Esta relación permite gestionar los permisos para cada rol, por cada período académico (Figura 4.7).

GESTIÓN DE USUARIOS

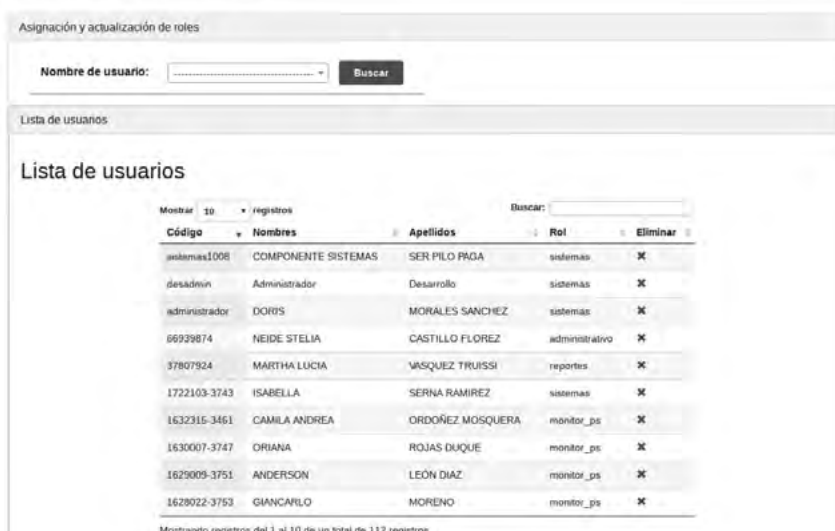


Figura 4.7. Interfaz de gestión de usuarios.
Fuente: Elaboración Propia

- *Módulo de carga de datos:* Permite la carga masiva mediante archivos en formato csv, de la información básica que alimenta el sistema (como información general de estudiantes, datos geográficos, datos de facultades, programas académicos, etc.) (Figura 4.8).



La interfaz de carga de datos muestra un título "Carga de datos" en un encabezado. Debajo, hay un campo de selección de archivos con el texto "Seleccione un archivo" y un botón "Seleccionar archivo" que muestra "No se eligió archivo". A continuación, hay un campo de selección de tablas con el texto "Seleccione la tabla a cargar" y un menú desplegable que muestra "Académica". Debajo de estos campos hay una barra de progreso gris. En la parte inferior, hay dos botones: "Cargar" y "Atrás".

Figura 4.8. Interfaz de carga de datos.

Fuente: Elaboración Propia

Los módulos del Sistema de Gestión ASES cuentan con sus propias librerías de funciones, las cuales se apoyan en las funcionalidades del núcleo de Moodle.

ESCALAMIENTO DEL SISTEMA

Con base en los resultados obtenidos desde el 2016, diferentes instancias de la Universidad han decidido adoptar la Estrategia ASES para hacer acompañamiento y seguimiento a sus estudiantes, lo cual ha requerido considerar algunas necesidades particulares que deben ser tenidas en cuenta a la hora de usar el Módulo ASES en cuanto a la escalabilidad del módulo; por ejemplo, la posibilidad de vincular cada vez más facultades como gestores directos de la información o la vinculación de mayor población de estudiantes vinculados a la estrategia. Gracias a la conceptualización inicial heredada de la plataforma Moodle se ha podido enfrentar este reto y hacer los ajustes que han permitido instalar el Módulo o Sistema de Gestión ASES en el Campus Virtual. A futuro, se pretende escalar el Módulo ASES para realizar el acompañamiento estudiantil en cada programa académico, con el propósito de proporcionar mejores indicadores de permanencia y graduación por programa académico y por facultad, lo cual aportaría a los procesos de acreditación de la Universidad y de manera indirecta al desarrollo de la región.

REFERENCIAS

- Buschmann, F., Meunier, R., Rohnert, H., Sommerlad, P. y Stal, M. (1996). *A system of patterns: Pattern-oriented software architecture*. John wiley & sons.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015). Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior (Spadies). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356272_recurso.pdf

¿QUIÉN ES EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO ACTUAL?

*Liliana Arias Castillo*¹⁷

La Educación Superior (ES) en Colombia está caracterizada por la formación técnica, tecnológica, profesional y posgraduada. Esta última, en las modalidades de especialización, maestría y doctorado. Los programas se ofrecen en instituciones técnicas, tecnológicas, instituciones universitarias y universidades. En total existen 292 instituciones, de las cuales 81 son públicas y 211 privadas. Hay 84 universidades, 32 son universidades públicas y 52 son universidades privadas. En el total de las 292 Instituciones de Educación Superior (IES) en el país, el 21 % son públicas, el 72 % son privadas y el 7 % con régimen especial. El SENA tiene 115 centros en todo el país. En las instituciones se ofrecen 11 789 programas académicos; de ellos 1131 tienen acreditación de alta calidad, con participación de más de 730 000 estudiantes (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [SNIES], 2017).

Entre el 2002 y el 2016 se han incrementado 28 puntos porcentuales (de 23,7 % a 51,5 %) y ha aumentado el número de graduados de los programas de posgrado.

En el nivel de instituciones se espera para el 2018 alcanzar el 20 % de instituciones acreditadas, cuya cifra en la actualidad es del 16,9 %. De 1102 municipios que tiene Colombia, solo 117 cuentan con más de 100 000 habitantes.

¹⁷ Liliana Arias-Castillo, M.D., MdEd. Médica Familiar. Mg. Sexología Clínica. Profesora Titular Distinguida. Vicerrectora Académica. Universidad del Valle

La mayoría de pobladores están en la zona rural dispersa. De esta población, únicamente el 2 % alcanza el nivel superior; el 50 % logra cursar la básica primaria, el 10 % la educación media. La oferta de la ES está concentrada en Antioquia, Bogotá, Valle del Cauca y Atlántico (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [SNIES], 2017).

Según datos del MEN, la población colombiana total entre los 17 a los 21 años, es decir incluyendo adolescencia final y algo del grupo de jóvenes, era de 4 284 916 para el 2010. Incrementó a 4 336 577 en el 2016. La cobertura en ES fue del 37,1 % en 2010 y del 51,5 % en el 2016, teniendo como parámetro la matrícula de pregrado. El porcentaje de matrícula en universidades públicas y privadas es bastante parejo y la matrícula femenina en el 2016 alcanzó el 51 %. La mayoría de las matrículas son de modalidad presencial. Colombia está incursionando muy tímidamente en la modalidad virtual (SNIES, 2017). Para el Valle del Cauca, la cobertura en Educación Superior es del 42,7 %, cifra que contrasta con la nacional, que es de 51,5 %; la distribución por género sigue la tendencia nacional con mayor número de mujeres (González, 2018, p. 19).

La Universidad del Valle, para el año 2017, tuvo 29 510 estudiantes matriculados, de los cuales el mayor porcentaje proviene de Cali, seguido por otros municipios del Valle del Cauca y departamentos vecinos.

La ES en Colombia está concentrada en la modalidad presencial, ocupando la Educación Virtual un porcentaje no mayor al 14 % en todo el país. En el Valle del Cauca no alcanza el 4 %. Por ende, la prioridad de ofrecer formación con modalidad virtual, en un país en donde el acceso a la ES en la población rural no supera el 2 %; Colombia tiene niveles competentes de conectividad y es necesario que las universidades apunten a esta modalidad en un mundo globalizado y con acceso a tecnología avanzada.

EL ADOLESCENTE ACTUAL

La ES admite adolescentes y jóvenes en sus diferentes etapas, cada vez con mayor frecuencia. Esta situación exige una caracterización diferencial dentro de la complejidad que la identifica. A excepción de las y los adolescentes en etapa inicial y los adultos jóvenes mayores de 25 años, el gran porcentaje de los estudiantes de ES, en el pregrado, se ubica en el rango comprendido entre los 14 a los 24 años. La población adolescente y joven en Colombia, entre los 10 y los 24 años es de 6 409 449, según datos del DANE (2018), del total estimado de 49 834 240 de la población colombiana. Es decir, 12,86 % del total de la población; cifra inferior a la tendencia mundial que oscila entre el

25-30 %. Según el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (2016) en el país la población entre los 10-24 años a corte de 2016 era del 13,3 %, porcentaje bastante aproximado al proyectado por el DANE.

Si se considera el total de la población que podría acceder a la ES en Colombia, el rango de 15-29 años sumaría 10 639 304 personas, lo que representa el 21,3 % de la población total en Colombia. En la actualidad, acceden a la ES 2 394 434 colombianos, incluidos los niveles de formación comprendidos entre técnico y doctorado, lo que corresponde al 22,5 % del total de la población en potencia de ingresar a la formación superior por grupos etáreos.

El término “adolescencia” viene del verbo latino *adolescere*, que quiere decir “*crecer hacia la madurez*”. En un tiempo de múltiples y complejas transformaciones físicas y psicosociales, el sujeto adolescente debe enfrentar el nuevo reto de ingresar a la ES, mismo que le plantea nuevos modelos pedagógicos y andragógicos, le exige mayor autonomía a la de su etapa previa, enfrenta la ruptura de su previo grupo de pares escolarizados, debe conocer nuevos compañeros, profesores y estilos. Esto, sumado a las dificultades económicas que pueden enfrentar el estudiante y la familia, al uso diferente y “desmarcado” del tiempo, a las mayores exigencias de las nuevas tecnologías, entre otros factores.

En este nuevo milenio se han resignificado los conceptos y la experiencia del tiempo y del espacio como consecuencia de la digitalización. Las experiencias se han virtualizado y, en consecuencia, en alguna proporción, se empieza a vivir en *lo irreal* (Llorca y Cano, 2015). Por otra parte, han surgido nuevos problemas de salud, como la adicción a Internet con incidencia cercana al 60 % en la población adolescente, que se presenta en mayor proporción en la población masculina ligada al uso temprano que hacen los varones de los videojuegos y la búsqueda de pornografía; las mujeres, por su parte, a través de mensajes de texto.

Los tiempos son instantáneos y aflora el inmediatismo. Esta situación, ligada a las tareas evolutivas del adolescente (Consecución de metas y objetivos, Elección de carrera, Preparación para la vida y desarrollo familiar, Desarrollo de conducta social y participación en actividades cívicas, pertenencia a grupos, Estilo de vida saludable, Reconocimiento, aceptación, adquisición de identidad sexual y rol de género y ejercicio de sexualidad con responsabilidad, Manejo de estrés e Independencia emocional, Desarrollo Intelectual, Adquisición de un sistema ético y conjunto de valores, Desarrollo de una ideología), descritas por Erikson (2004) , adicionan otro factor de confusión en el ya convulsionado proceso de definiciones que demarcan a esta etapa

Se espera para esta fase que el (la) adolescente alcance estas tareas evolutivas, además de consolidar su identidad individual; pues la no consecución de las mismas afectan la manera como el adolescente se prepara para el inicio de la etapa de adulto joven la cual está centrada en el logro de la intimidad. (Arias et al., 1995)..

Los adolescentes reciben múltiples estímulos que conducen a confusiones y dificultan su toma de decisiones o caen fácilmente en la presión de sus pares (no siempre positiva). Entran en conflicto al momento asumir los valores propios; los familiares, tanto de padres como de cuidadores, hermanos o familia extensa; los institucionales, con sus normas y reglamentos; y los comunitarios, en ocasiones, en entornos sociales hostiles. Todos estos estímulos los conducen a definir su propio sistema de valores, sobreponiéndose a la disyuntiva de cuáles elegir y cómo configurarlos.

En el manejo integral del adolescente es indispensable la relación con su familia. El rol de los padres o cuidadores es esencial y debe buscar el equilibrio y el consenso; a veces mediado por visiones generacionales muy diferentes y alejadas, de acuerdo con las características del momento histórico al que pertenecen los padres. Además, es necesario tener en cuenta que algunos padres tienen edad media y atraviesan procesos complejos propios: la cercanía a la menopausia en la madre, la disminución de andrógenos en el padre, la preocupación por el sostenimiento económico ante la llegada cada vez más cercana de la jubilación, entre otros.

ADOLESCENTES UNIVERSITARIOS EN EL SIGLO XXI

El adolescente que logra acceder a la ES enfrenta otros retos asociados con el cambio de modelo educativo, mayor autonomía y con frecuencia falta de orientación, sumados a la timidez y a la dificultad para reconocer falencias y solicitar ayuda. Los constituyentes biológicos (naturales) están relacionados con los genes, las hormonas, los factores inmunológicos, la diferenciación sexual del cerebro mediada por hormonas y neurotransmisores, la conformación de estructuras y circuitos cerebrales que ocurren desde la etapa prenatal con los factores nutritivos que ejercen su mayor influencia en la etapa postnatal, como la familia, la educación, la cultura, entre otros; van moldeando el temperamento y los rasgos comportamentales que exhibirá el adolescente en su ciclo vital.

Quebradas (2014, p. 122) realizará un análisis del libro *El temperamento y su trauma*, de Jerome Kagan y Howard Moss, en el que define la correlación de estos rasgos temperamentales en “diversos tipos de personalidad o en parte

de la constelación de alguna enfermedad mental. La personalidad, entendida como la imagen social que es proyectada por el individuo” (p. 122)..

Esto explica ciertas reacciones y comportamientos en las distintas especies, como lo afirma Jerome Kagan citado por Quebradas (2014), quien describe que “cada especie tiene su propia conducta específica de reacción cuando se enfrenta a un evento inesperado, una ardilla se paraliza de inmediato, un perro ladra” (p. 124), mientras que un humano pelea o huye. En estos contextos se pueden generar casos de aislamiento social evidenciado en situaciones como el abandono de las tareas habituales. Esto puede reflejarse en comportamientos ocurrientes en el seno de la familia: individualismo y aislamiento; en la escuela o entorno estudiantil, conducentes al abandono con alta deserción de los programas académicos; o en conductas de riesgo que afectan la competencia, osadía, encuentros con personas desconocidas e influencia de pares.

A su vez, en el entorno universitario tiene lugar un cambio en los hábitos saludables. Con frecuencia se tornan nocivos para el bienestar y desempeño del estudiante. Aparecen indicadores como el bajo rendimiento académico, pocas horas de sueño, abandono de los horarios y las rutinas de comida, cambios en la frecuencia y calidad del aseo de dientes, además del sedentarismo.

De la misma manera, el adolescente per se y su permanencia en el sistema universitario de forma específica, han sido foco de preocupación y conflicto para las instituciones (y la sociedad en general) que se ocupan de su formación. Cabe preguntarse si el problema y el conflicto es de los adolescentes o de los adultos que se olvidan de su historia propia, de las dudas e incertidumbres que tuvieron en esa etapa del ciclo vital; además de los adultos, padres o cuidadores de adolescentes viven sus propias crisis en el ciclo vital de adulto joven o adulto medio, al igual que en el ciclo vital familiar. Las transformaciones en el ser adolescente, como sistema, impactan los subsistemas orgánicos y el suprasistema familiar; así como el entorno cercano como el de la formación universitaria, el grupo de pares y la comunidad circundante. Es importante que el sistema universitario incorpore estos elementos en la formación integral y aborde los distintos componentes que marcan el trascender entre impartir conocimiento o participar constructivamente en la formación de la persona como ciudadano integral formado en el nivel superior.

En el estudio sobre la maduración del cerebro, citado por Jensen y Ellis (2015), para analizar cómo se activan mutuamente las partes del cerebro en los primeros veinte años de vida, se describe cómo las últimas áreas que se conectan son los lóbulos frontales. Por eso el cerebro adolescente ha evolucionado el 80 % del total del proceso. El 20% faltante por

desarrollarse, explica la conducta cambiante y desconcertante que se puede observar en la adolescencia y que se evidencia en conductas de tipo explosivas, irritables, y cambiantes en torno a las emociones suscitadas.

Quebradas (2014) explica cómo los rasgos temperamentales se modifican por factores del contexto como la conducta de los padres, la influencia de los amigos, la dinámica de los profesores, la identificación emocional con ciertos arquetipos asociados con el entorno comunitario y sus características, que podrían ser urbanas, rurales, nativas, migrantes, desplazadas; en fin, con infinidad de variantes.

Cada persona posee el potencial de presentar una gran cantidad de sentimientos, pensamientos y conductas. Cada entorno ordena este conjunto de propiedades con una jerarquía específica según la cual se asigna determinadas probabilidades de aparición de una u otra propiedad. (p. 126)

Hoy, a la ES están ingresando adolescentes aún en su fase media, menores a 17 años, con extremos de ingresos desde los 13. Este factor coadyuva en la no definición de carrera o de vocación; y exige, a la vez, la capacidad de las universidades para orientar y acompañar al adolescente en estos procesos. El adolescente tiene aún un cerebro soñador e idealista, poco calculador, que no mide los riesgos, no dimensiona en su totalidad las consecuencias de sus actos. Se considera inmortal, inmune a los accidentes y a los fracasos, está seguro de ganar el examen opcional, de convencer al profesor con su argumentación, etc. Los adolescentes actuales pertenecen a la generación expuesta al mundo globalizado y a la abundancia de desarrollos tecnológicos simultáneos. Esto genera la necesidad de atender las multitareas en forma sincrónica, ver televisión, atender el chat, leer el artículo científico, entre otros. Son los llamados “nativos digitales”, altamente competentes en este campo, pero vulnerables a sus riesgos.

Jensen y Ellis (2015) plantean que en el adolescente

se puede activar la sucesión de neuroprocesos que ponen en marcha el circuito de la recompensa del cerebro y la subida de dopamina, la hormona del placer, con la misma facilidad que lo activan el alcohol, la marihuana o poner el coche a toda velocidad. En varios sentidos, la tecnología es una droga. (p. 233)

Los profesores deben permanecer conscientes de esta realidad para acompañar y optimizar el uso de las tecnologías para el proceso enseñanza-aprendizaje y evitar las dependencias de conexión digital, tanto al nivel cognitivo

como químico. La historia ha iniciado desde los hogares, con la provisión de videojuegos, computadores, celulares y tabletas. Los estímulos físicos como el timbre del celular generan un estado de excitabilidad y aumentan el flujo de dopamina en el cerebro. El ideal es lograr la “estimulación equilibrada del cerebro, de tal manera que se puedan optimizar los aspectos positivos de estos desarrollos tecnológicos, como la memoria, las habilidades manuales y las visoespaciales” (Jensen y Ellis, 2015, p. 253).

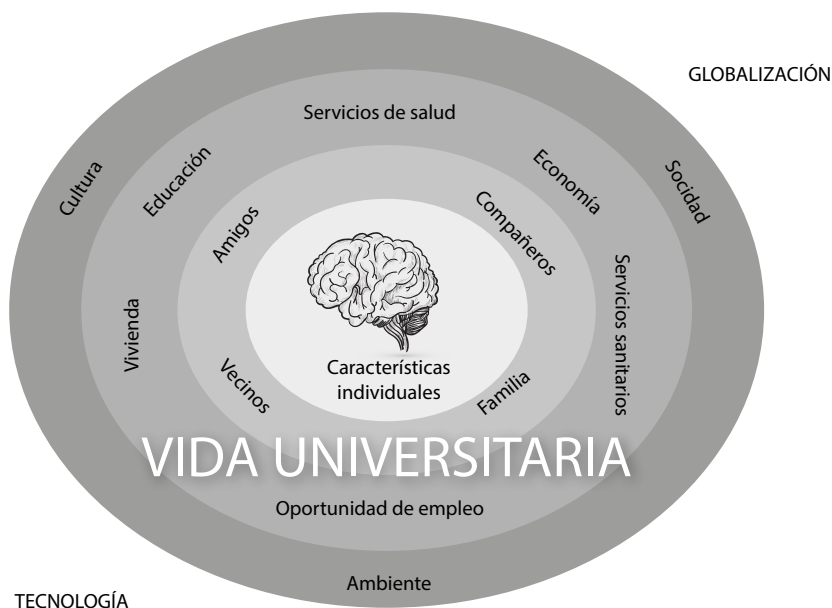


Figura 5.1. Elementos del ambiente que influyen en el desarrollo cerebral

Fuente: Tomada y modificada de De la Fuente y Heinze (2011).

De acuerdo con las consideraciones evolutivas y de contexto, la mayoría de los estudiantes universitarios ingresa en un período de sus vidas en el que el cerebro se encuentra en proceso de maduración y el estímulo que reciben del ambiente, incluidos los factores culturales y educativos, juegan un papel preponderante en su desarrollo (Figura 5.1).

Los retos para un abordaje integral del adolescente universitario en el siglo XXI son múltiples y demandan la competencia de las instituciones y sus estamentos, teniendo como objetivo formar ciudadanos íntegros, críticos, con conocimientos y desarrollo de habilidades y competencias generales, transversales y específicas a la disciplina elegida. Es indispensable tener en cuenta quién es ese adolescente, de dónde viene, qué lo motiva a estudiar, cuál es su capacidad individual y su personalidad, y cómo han sido las

influencias para las aspiraciones académicas, vocacionales y expectativas laborales futuras. Esto combinado con los mecanismos propios de autoeficacia y las motivaciones, aspiraciones y presiones ejercidas por los padres o acudientes. En algunos casos, la planeación vocacional del adolescente se correlaciona con la búsqueda de identidad.

La adolescencia implica una transición, altamente impactada por la metamorfosis propia durante el momento de cambio de modelo educativo que ocurre al ingresar a la ES.

La calidad de la educación influye en los logros educativos y la calidad conlleva la visión y acción integral, teniendo en cuenta factores socioeconómicos, procedencia, factores étnicos, competencias de lectoescritura, de matemáticas previas, capacidad social interactiva, competencias en segunda lengua, autoeficacia del adolescente y motivación para la carrera elegida.

Los adolescentes actuales se enfrentan a necesidades de la sociedad y, como plantea Varela (2018), la universidad del siglo XXI debe dar respuesta a la convergencia tecnológica, “ir más allá de la educación masiva y estandarizada; constituirse desde la flexibilidad formativa y la diversidad; tener presente el concepto de educación para toda la vida” (p. 10); este último sin las demarcaciones rígidas que se hacen con frecuencia en los niveles de la ES.

Se hace indispensable asumir al adolescente y al egresado joven como productor y consumidor, en un mundo que exige la construcción de redes de formación y de investigación con enfoque transdisciplinario. El adolescente debe pensarse y transformarse dentro de un nuevo paradigma, especialmente frente a lo que implica la avalancha de las tecnologías, las características del cerebro adolescente, las necesidades educativas de la población colombiana orientadas a la educación como un factor de desarrollo social, en un contexto en el cual las inteligencias múltiples y las diversidades existen.

REFERENCIAS

- Arias L., Montero, J. y Castellanos, J. (1995). *Fundamentos y principios de medicina familiar*. Maldonado.
- DANE, D. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- De la Fuente, R. y Heinze, G. (2011). *Salud mental y medicina psicológica*. McGraw-Hill.
- Erikson, E. H. (2004). *Sociedad y adolescencia*. Siglo XXI

- González, C. (2018). Cobertura de la Universidad del Valle en el contexto del país. *Taller Cobertura Universidad del Valle*, Documento de trabajo.
- Jensen, F. E., & Ellis, A. (2015). *El cerebro adolescente: Guía de una madre neurocientífica para educar adolescentes*. RBA Libros.
- Llorca, G. y Cano, L. (2015). Espacio y tiempo en el siglo XXI: velocidad, instantaneidad y su repercusión en la comunidad humana. *Revista Científica de Comunicación*, 6(1), 219-233.
- Ministerio de Salud y Protección Social (2016). *Análisis de situación de salud Colombia, 2016*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/asis-colombia-2016.pdf>
- Quebradas A. (2014). El temperamento y su trama: Cómo los genes, la cultura, el tiempo y el azar inciden en nuestra personalidad. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(1), 120-127. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/159/149>
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) (2017). *Resumen de Indicadores de Educación Superior*. <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html>
- Varela, E. (2018). El problema de la educación superior es resolver la inclusión laboral de las nuevas generaciones. *La Palabra*, 286, 10-12. <http://lapalabra.univalle.edu.co/historico/la-palabra-2018-02/>

**CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES
BENEFICIARIOS DE LA ESTRATEGIA
DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO
ESTUDIANTIL (ASES)¹⁸**

Óscar Aurelio Ordóñez Morales¹⁹

Paula Alejandra Sánchez Álzate²⁰

La Estrategia ASES es una de las maneras como la Universidad del Valle responde a los desafíos planteados por la admisión de estudiantes provenientes del programa Ser Pilo Paga (SPP) del gobierno nacional y por aquellos admitidos bajo la figura de condición de excepción. ASES es una estrategia académica y socioeducativa que busca contribuir a la inclusión de los estudiantes admitidos, facilitando y fortaleciendo su permanencia en los programas académicos. También busca constituirse en un factor situacional que ayude a disminuir la deserción mediante el mejoramiento de las

¹⁸ La correspondencia en relación con este capítulo debe dirigirse a oscar.ordonez@correounivalle.edu.co, o paula.alejandra.sanchez@correounivalle.edu.co. Los autores agradecen a los monitores: Vanesa Galvis, Carolina Bojacá, Jazmín Hernández, Laura Peña, Laura de la Cruz, Isabella Muñoz, Valentina Cuervo, Sergio Agudelo, Edward Mejía, Laura García, Andrés Animero. También a Rodolfo Padilla, de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad del Valle, por toda su colaboración en la gestión de la información.

¹⁹ Docente. Líder del Componente de Investigaciones de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), Universidad del Valle.

²⁰ Psicóloga. Profesional de análisis del Componente de Investigaciones de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), Universidad del Valle.

condiciones académicas y humanas de los estudiantes y la promoción de trayectorias exitosas que los lleven a finalizar su formación profesional.

CARACTERIZACIONES PREVIAS

Algunas IES colombianas con acreditación de alta calidad —que reciben estudiantes beneficiarios de SPP— han realizado perfiles con un carácter local para obtener información precisa que les ayude a prestar sus servicios y a ofrecer mejores condiciones a esta población. En entidades públicas y privadas existen documentos de tipo académico (p. ej., proyectos de investigación, trabajos de grado y maestría) y no académico publicados en medios impresos, digitales (p. ej., páginas web, blogs), y audiovisuales (p. ej., radio y televisión) con información general acerca de estudiantes beneficiarios del programa; aunque se destaca un volumen importante de documentos *publicitarios* orientados a convencer a los beneficiarios para que las seleccionen como sus instituciones para aplicar el crédito educativo.

Haciendo un balance, lo cierto es que son muy pocos los estudios descriptivos que caracterizan a los estudiantes que se benefician de este tipo de programas gubernamentales de becas o créditos educativos condonables. Esa escasez de información, representada en la ausencia de estudios académicos, bases de datos o repositorios públicos, supone un defecto para iniciativas como SPP, una iniciativa que aún con muchos problemas aspira a convertirse en una política de Estado en el mediano plazo. En efecto, en sus cuatro años de operación, este programa ha llevado a más de cuarenta mil de los mejores bachilleres del país con escasos recursos económicos a ingresar a la educación superior en instituciones de alta calidad, otorgándoles un crédito educativo condonable.

La envergadura de este programa debería ser una razón suficiente para que se financien y emprendan estudios que permitan conocer mejor a los beneficiarios del programa. Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) lo hizo únicamente al inicio de la operación del programa. Con el fin de conocer los perfiles de los cerca de diez mil estudiantes de todo el país que se beneficiaron en la primera convocatoria, financió el único estudio de caracterización de SPP realizado hasta el momento. A partir de una muestra, el MEN hizo una caracterización enfatizando en las experiencias y procesos implementados con la primera cohorte. Los investigadores se centraron en tres aspectos, articulados a lo que denominaron la “ruta metodológica de la caracterización”: 1) La orientación y el acompañamiento ofrecido a los estudiantes en la elección de la universidad de su interés; 2)

El proceso de acompañamiento durante su transición desde el colegio a la universidad de interés; y 3) El proceso de adaptación de los beneficiarios a las universidades y su permanencia en ellas. En relación con el perfil de los estudiantes, que es lo que nos interesa aquí, la caracterización incluyó variables demográficas (*i. e.*, sexo, edad, lugar de procedencia, lugar de residencia, estrato socioeconómico, puntaje Sisbén, composición familiar, tipo de colegio de procedencia, puntaje obtenido en Saber 11, y nivel educativo de los padres) y variables asociadas a sus percepciones, intereses o motivaciones personales (p. ej., tipo de universidad a la que aspira, área/disciplina de conocimiento de interés, autopercepción sobre habilidades académicas, proyectos y expectativas académicas, intereses personales, percepción de la educación superior, consideraciones tenidas en cuenta en la decisión de estudiar en la universidad; y percepción del programa SPP).

El estudio mencionado en los párrafos anteriores es un antecedente importante, pues este tipo de descripciones cuantitativas y cualitativas permiten conocer mejor a los usuarios del SPP y pueden contribuir a tomar decisiones en los distintos niveles, tanto en lo político gubernamental como en lo académico en las instituciones que los acogen. Es claro que sin estudios descriptivos sobre la población de beneficiarios de este programa (o de otros programas como el de los que ingresan en condición de excepción a la Universidad del Valle) es difícil saber cuál es la línea de base de capacidades, posibilidades, necesidades y dificultades para saber cómo responder a ellas.

La información demográfica detallada, así como las características de cada estudiante, son cruciales en la manera como se diseñan y operan los servicios educativos y las estrategias académicas. En la dimensión individual de cada estudiante y su familia, la experiencia es distinta y no necesariamente se parece a la manera como se concibe en la dimensión política o académica de los programas.

Por ejemplo, respecto de convertirse en beneficiario, cada SPP vive la experiencia de modo distinto. Muchos la consideran una oportunidad para acceder a una universidad y cursar una carrera profesional. Otros la consideran un privilegio, pues cada beneficiario es uno de los diez mil que obtienen el crédito condonable de entre más de medio millón de bachilleres que egresan cada año en el país. Otros posiblemente se pregunten si el crédito es una trampa; y otro tanto quizá se pregunte si al aceptar el crédito está haciendo parte de una política estatal para desfinanciar la educación pública. Las ideas y concepciones sobre el programa abarcan los extremos y todo el rango de posibilidades entre ellos. El hecho de que la gran mayoría de los elegibles terminan aceptando y legalizando el crédito indica que es una medida popular; aun sabiendo que los estudiantes que sacan el puntaje para

hacerse elegibles es mucho mayor que los que al final pueden concursar debido a los recursos limitados cada año. Por otra parte, en el caso de la experiencia académica propiamente dicha, la gran mayoría de los estudiantes SPP han recibido la acogida en los campus universitarios, pero muchos otros también han sido objeto de discriminación debido a los estereotipos y prejuicios clasistas. Por otra parte, académicos e investigadores han discutido si se trata o no de una estrategia adecuada del gobierno nacional para promover la equidad, la inclusión y el acceso a la educación superior de jóvenes colombianos, o como parte de una agenda de favorecimiento a la educación superior privada, en detrimento de la educación pública, al implementar una estrategia de subsidio a la demanda.

Otro ejemplo: un programa como el Plan de Nivelación Académica Talentos Pilos en Univalle, relacionado con el programa SPP, despertó recelos en muchas personas de la comunidad universitaria porque se creyó que las posibilidades de acompañamiento que tenían los ‘Talentos’ en comparación con los otros estudiantes regulares crean inequidad. Y entre algunos profesores y estudiantes pareció circular la idea de que era mejor desaparecer el programa bajo la premisa de “todos en la cama o todos en el suelo”, a pesar de que la Universidad del Valle concibió el programa desde un comienzo como una experiencia demostrativa para conocer las necesidades de los estudiantes y para construir o afinar herramientas de intervención educativa de las cuales se podrían beneficiar todos los estudiantes de la Universidad en el mediano y largo plazo.

Debido a la circulación ideas y percepciones heterogéneas sobre los programas y sus beneficiarios como los mencionados antes, es pertinente entonces que las universidades públicas y privadas emprendan estudios que ayuden a conocer las características específicas de esta población. El propósito de este capítulo es contribuir a despejar ese vacío en lo relacionado con la Estrategia ASES de Univalle, que está relacionada con el programa SPP del gobierno nacional, en la medida que atiende a estudiantes beneficiarios de ese programa.

PROPÓSITO DE ESTE CAPÍTULO

En este capítulo se presenta una caracterización de los estudiantes que ingresan a la Universidad del Valle y se benefician de los recursos académicos y socioeducativos ofrecidos por ASES. El propósito es conocer aquellas variables que contribuyen de modo importante no solo a identificar el punto de partida de los estudiantes en relación con aspectos generales de su

procedencia, sino a otros elementos como la escolaridad previa, las características sociodemográficas y familiares que se constituyen como potenciales apoyos o dificultades en el curso de su formación en la educación superior; y más específicamente en su tránsito por el programa académico al que ingresaron en la Universidad. También interesa, para algunas cohortes, conocer aspectos personales, de disposición hacia el proceso académico, factores de contexto familiar, procesos de integración universitaria. La finalidad es que esta caracterización se constituya en una línea de base que ayude a hacer comparaciones pertinentes.

Desde el primer semestre de 2016 hasta la fecha han sido acompañados 2168 estudiantes por la Estrategia ASES. Este número ha venido creciendo, acorde con la inclusión de nuevas poblaciones. Por ejemplo, en el primer semestre del año 2017 comienza el acompañamiento a los estudiantes que ingresaron por las diferentes condiciones de excepción (indígenas, comunidades afrocolombianas, desplazados, entre otros), lo cual significó un crecimiento significativo. En los últimos semestres también se ha presentado un importante crecimiento por varios factores: el surgimiento de nuevas condiciones de excepción, la modificación de los porcentajes en algunas de ellas, el ingreso de estudiantes beneficiarios del programa SPP y actualmente de los programas Generación E (Excelencia) y Educando Progreso (Alcaldía). Para el primer semestre de 2019 tenemos 1151 estudiantes acompañados y proyectamos para el segundo semestre tener 1396 estudiantes (Figura 6.1).

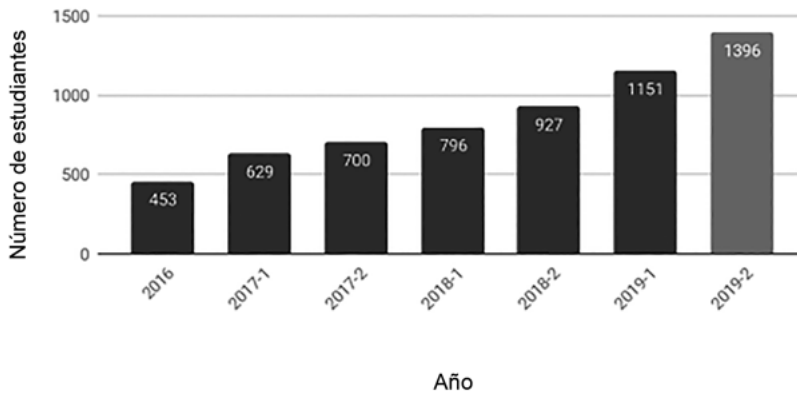


Figura 6.1. Crecimiento de la población acompañada por la Estrategia ASES y proyección 2019-2.

Fuente: Elaboración Propia

Los estudiantes que reciben acompañamiento en el primer período académico de 2019 fueron admitidos por las diferentes condiciones de excepción (72,5 %) (Figura 6.2). Los demás estudiantes son beneficiarios de los programas SPP y Generación E (Excelencia) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Educando Progreso, de la Alcaldía de Santiago de Cali. Un aspecto por resaltar en este sentido es el avance en términos de equidad que significa la Estrategia ASES, pues ha permitido que con una fracción de los recursos que ingresan por los programas del MEN se beneficien en mayor medida los estudiantes en condiciones de excepción, quienes históricamente han presentado los mayores niveles de deserción y fracaso académico.

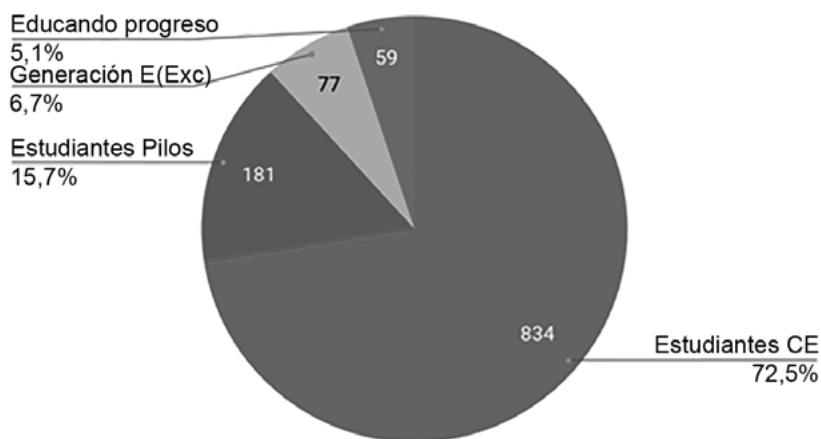


Figura 6.2. Estudiantes acompañados actualmente (por poblaciones).

Fuente: Elaboración Propia

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA CARACTERIZACIÓN DE LOS BENEFICIARIOS DE ASES

Participantes

Un total de 991 estudiantes recibieron el acompañamiento y seguimiento de la Estrategia ASES entre enero de 2016 y diciembre de 2017. La siguiente caracterización incluye solo a 968 estudiantes y se excluye de los análisis a un grupo de 23 estudiantes regulares de distintos programas académicos de Univalle, quienes solicitaron por iniciativa propia el acompañamiento socioeducativo ofrecido por la estrategia a lo largo de 2017.

Los beneficiarios de ASES constituyen un conjunto variopinto de grupos distintivos. Esta caracterización los identifica como punto de partida

pues constituyen la ruta de ingreso a la estrategia en la Universidad del Valle. Como grupos tienen características comunes, pero también hay que decir que tienen diferencias importantes que deben ser tenidas en cuenta por las distintas instancias que participan en la operación de la estrategia durante los procesos de prestación de los servicios de acompañamiento y seguimiento. A diciembre de 2017, fecha en que se realizaron los análisis presentados en este capítulo, la estrategia había atendido a estudiantes que ingresaron a Univalle a través de cinco rutas distintas: programa SPP, Plan de Nivelación Académica Talentos Pilos, Condición de Excepción, Programa Académico de Ingeniería Topográfica, Otros programas académicos de Univalle. Se describen brevemente a continuación:

- *Estudiantes del programa SPP.* Beneficiarios del crédito educativo condonable que desde 2014 el MEN ofrece a través del Icetex, siendo elegibles con base en la obtención de un puntaje mínimo en las Pruebas Saber 11 y el cumplimiento de requisitos específicos de acuerdo con la información contenida en el Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (Sisbén). Al cumplir los requisitos, estos beneficiarios optaron voluntariamente al crédito educativo y aplicaron a Univalle, como universidad pública acreditada. Al ser admitidos, desde el primer día ingresaron a un programa académico de la Universidad como estudiantes regulares y al cumplir con las condiciones exigidas en el acuerdo de crédito con el Icetex pueden contar con la financiación del gobierno a lo largo del tiempo de duración de la carrera. Para efectos del manejo diferencial de los datos, en este capítulo se denomina ‘Ser Pilo Paga’ o ‘SPP’ a todos los estudiantes ($N = 392$) de las tres cohortes que ASES atendió en 2015 ($n = 118$), 2016 ($n = 134$) y 2017 ($n = 140$)²¹.
- *Estudiantes del Plan de Nivelación Académica Talentos Pilos.* La Estrategia ASES se concibió originalmente para atender a un grupo de estudiantes que ingresaron a Univalle a comienzos de 2016 para cursar un año de nivelación. Estos estudiantes tenían dos características: a) Sus puntajes en las Pruebas Saber 11 estaban por encima del mínimo requerido por el MEN para convertirse en beneficiarios del programa SPP, por lo que podían optar por recibir el crédito educativo condonable ofrecido por el gobierno; b) Al optar por el crédito y ser admitidos en Univalle, estos estudiantes ingresaron al Plan de

²¹ A la fecha de publicación de este volumen la Universidad del Valle atiende también a beneficiarios de la cohorte de SPP correspondiente a 2018 y a la población de Generación E de 2019, aunque esos datos no se incluyen en la presente caracterización.

Nivelación Académica Talentos Pilos, y durante todo el 2016 contaron con la financiación para realizar la nivelación, aunque sin pertenecer aún a un programa académico de Univalle²². Después de culminar con éxito el año de nivelación —y sobre la base de criterios estrictamente académicos y vocacionales— cada Talento Pilo fue admitido como estudiante regular en algún programa académico de la Universidad del Valle, mientras siguió siendo beneficiario(a) tanto del crédito educativo del gobierno como de la Estrategia ASES. A lo largo de todo este capítulo se denomina ‘Talentos Pilos’ o ‘PTP’ a la única cohorte de estudiantes ($N = 217$) que se benefició de ASES en 2016.

- *Estudiantes en condición de excepción*: En cumplimiento de las leyes colombianas, la Universidad del Valle contempla varias condiciones de excepción²³ para favorecer el ingreso de estudiantes a sus programas académicos. Los aspirantes que cumplieron los requisitos para inscribirse en cualquiera de esas condiciones debieron acreditar un puntaje igual o superior al mínimo exigido por el programa académico al que aspiraban. Una vez admitidos, ingresaron a un programa académico de la Universidad como estudiantes regulares. Ninguno de los estudiantes en condición de excepción era beneficiario de SPP. En este capítulo se denomina ‘Condición de Excepción’ o ‘CE’ a las dos cohortes (*i. e.*, primer semestre de 2017 y segundo semestre de 2017) de estudiantes ($N = 316$) que se han beneficiado de ASES.

²² De acuerdo con la reglamentación vigente (Resolución No. 031 del 14 de abril de 2016 del Consejo Académico), los Talentos Pilos *sí* eran estudiantes regulares de la Universidad en ese plan de nivelación, y accedían a ese estatus una vez cumplían los requisitos exigidos para ingresar al Plan.

²³ Esto es: a) Comunidades indígenas; b) Comunidades afrocolombianas; c) Más altos puntajes en Saber 11; d) Más altos puntajes en Saber 11 de los colegios oficiales en los municipios del departamento del Valle del Cauca; e) Cupo, referida a quienes fueron admitidos en un período anterior pero que por alguna de las razones previstas por Univalle no iniciaron; f) Programa de Reinserción; g) Aspirantes provenientes de departamentos donde no existen sedes ni seccionales de instituciones de educación superior y que en el momento de la inscripción a Univalle cursan su último año de bachillerato; h) aspirantes provenientes de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público y que en el momento de la inscripción a Univalle realizan su último año de bachillerato; e i) población desplazada.

Tabla 6.1. Distribución de las condiciones de excepción de los estudiantes que ingresaron a la Universidad en el período Feb-Jun/2017.

Condición	N	%
Comunidades afrocolombianas	115	36,7
Indígena	93	29,7
Más altos puntajes examen del Estado, de los colegios oficiales en los municipios del departamento del Valle del Cauca	16	5,1
Población desplazada	54	16,3
Residentes en los municipios de difícil acceso o con problemas de orden público	38	12,1
Total	316	100,0

- *Estudiantes de Ingeniería Topográfica.* En acuerdo con las directivas de este programa académico y con el fin de explorar los beneficios que puede tener la Estrategia ASES para programas específicos, un grupo de estudiantes ($N = 43$) regulares pertenecientes a la cohorte que ingresó en el primer semestre de 2017 a Ingeniería Topográfica se benefició de los recursos de ASES. Ninguno de estos estudiantes era beneficiario de SPP. En este capítulo hablamos de ‘Ingeniería Topográfica’ o simplemente ‘Topográfica’ cuando nos referimos a esta única cohorte.

Recolección de información

La información descriptiva pertinente para lograr una caracterización adecuada se obtuvo de distintas fuentes, externas e internas a la Universidad del Valle. Por un lado, se utilizaron las bases de datos de los estudiantes beneficiados con el crédito educativo condonable del programa SPP provistas por el Ministerio de Educación en 2015²⁴, 2016 y 2017. Esta información, proporcionada a través de una hoja de cálculo, cubrió información demográfica de todos los estudiantes beneficiarios en relación con variables como la institución educativa de procedencia y ubicación de la misma (*i. e.*, municipio y departamento), el sexo de los estudiantes, lugar de residencia, nacionalidad, edad (calculada a partir de la fecha de naci-

²⁴ No se tuvo acceso a la base de datos de los beneficiarios del 2015. Se utilizó el documento de caracterización del Programa SPP 2015 (MEN, 2015) en el que se presentan varios análisis basados en los datos proporcionados por el MEN.

miento hasta el momento del ingreso al programa SPP), puntaje global en la Prueba Saber 11, puntaje registrado en el Sisbén y procedencia étnica.

Por otro lado, se utilizó la encuesta socioeconómica diseñada por la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad del Valle y usada desde hace años para procesar información sobre los estudiantes regulares de toda la institución. Esta encuesta es un cuestionario estructurado que cada estudiante diligencia al ingresar a la institución como estudiante regular. Este cuestionario complementa con mayor detalle la información sociodemográfica de los estudiantes beneficiarios de SPP y cubre diversas variables de interés.

En relación con la información académica, se construyeron cuestionarios para sistematizar y procesar los datos relativos al desempeño académico de los estudiantes SPP (desde sus inicios hasta la fecha) y Talentos Pilos durante el 2016, tanto en los programas académicos de pregrado a los que pertenecen como al plan de nivelación. Estas pantallas de captura de información fueron diseñadas por el Componente de Sistemas de la Estrategia ASES y estaban articuladas a la base de datos Sistema Institucional de Registro Académico (SIRA), de la Oficina de Registro Académico de la Universidad del Valle, en lo que respecta a las notas de las asignaturas al final de semestre, pero también a las notas obtenidas por los estudiantes durante los cursos de nivelación, que no se registran en el SIRA pero que son fundamentales para hacer un seguimiento al desempeño de los estudiantes a lo largo de un semestre académico. También incluía asistencia a los cursos y número de faltas de asistencia a las actividades.

Adicionalmente, se utilizaron varios instrumentos de recolección de datos para medir variables específicas y explorar asuntos relativos a los estudiantes apoyados por SPP y el Plan de Nivelación Académica Talentos Pilos. Estos instrumentos complementarios, en especial el *Cuestionario de percepciones y motivaciones*, se diseñaron para realizar una caracterización más cualitativa. En el caso de los instrumentos diseñados para propósitos específicos de Talentos Pilos, el Componente Socioeducativo de ASES y el grupo encargado del Componente de Investigaciones desarrollaron varios cuestionarios: el primero diseñó y usó un formato de seguimiento que cubría información relativa a acompañamientos y tutorías. Esta porción de información incluida en el formato de seguimiento y acompañamiento no se incluye en los análisis de la caracterización, pero es parte del capítulo sobre el seguimiento y el acompañamiento socioeducativo.

Los instrumentos mencionados se diseñaron para los propósitos específicos de ASES, o que hacían parte de los instrumentos que la Universidad del Valle usa regularmente para sistematizar información sobre los estu-

diantes que ingresan a la institución. Sin embargo, fueron utilizados para sistematizar toda la información de los estudiantes SPP, y actualmente se usan para sistematizar información de los estudiantes regulares que ingresaron a la Universidad en condiciones de excepción. La administración de esos instrumentos se realizó a lo largo del proceso, desde comienzos de 2016 hasta diciembre de 2017, dependiendo de las necesidades de la operación de la estrategia.

RESULTADOS DE LA CARACTERIZACIÓN

Perfil demográfico

Las características demográficas de los estudiantes de Univalle beneficiarios de ASES relativas al sexo, edad, estrato socioeconómico y etnicidad se muestran en la Tabla 6.2.

Sexo. En términos generales, la distribución entre estudiantes hombres y mujeres fue equilibrada en los grupos atendidos por ASES. En el caso del programa SPP, en cada una de las cohortes de estudiantes de la Universidad del Valle financiados por SPP hubo más hombres que mujeres, a excepción de la tercera cohorte de 2017 en la que hubo igual número de beneficiarios hombres y mujeres. De acuerdo con los datos del MEN, esa distribución por sexo tuvo un patrón similar a la distribución de la población de beneficiarios de SPP en todo el país: 43,1 % mujeres y 56,9 % hombres en 2015; 42,5 % mujeres y 57,5 % hombres en 2016; y 43,9 % mujeres y 56,1 % hombres en 2017. La mayor frecuencia de hombres que de mujeres también fue similar entre los estudiantes que ingresaron en condición de excepción y los que ingresaron al programa académico de Ingeniería Topográfica. Con respecto a la distribución del sexo, teniendo en cuenta el tipo de condición de excepción, se observó que 163 (52,1 %) de los estudiantes que ingresaron eran hombres mientras que las restantes (47,9 %) eran mujeres. La mayor cantidad de hombres y mujeres de ingreso por condición de excepción pertenecían a las comunidades afrocolombianas (hombres = 33,7 %; mujeres = 40 %). Por su parte, de los estudiantes que ingresaron por haber obtenido los más altos puntajes en las pruebas de Estado de colegios oficiales del Valle del Cauca, quienes representaban el porcentaje de ingreso más bajo en ese grupo, solo el 2,7 % eran mujeres y el 7,4 % hombres. Finalmente, el único caso en que la proporción de hombres y mujeres se invirtió fue en el Programa de Nivelación Talentos Pilos, pues un 51,2 % fueron estudiantes mujeres frente a un 48,8 % hombres.

Edad de ingreso en años. Si se agrupan los años cumplidos en rangos de edad, los datos indican que en cada una de las cohortes de SPP la gran mayoría —i. e., 90 % o más— de los beneficiarios tenía entre 16 y 20 años de edad, una cifra similar a las edades reportadas por el MEN a nivel nacional para ese programa. En el caso del Programa de Nivelación Talentos Pilos ese fue también el rango de edad más común. A excepción de 2 estudiantes que ingresaron a SPP en 2017, en ninguno de los grupos que ingresaron a la Universidad del Valle hubo estudiantes menores de 16 años. Había estudiantes mayores de 20 años en el caso de la primera cohorte de SPP (11,2 %), del grupo de condición de excepción (17,1 %), y en el programa de Ingeniería Topográfica (25,8 %, una cuarta parte del total).

Pertenencia étnica. En términos de la diversidad étnica, de los 968 estudiantes incluidos en esta caracterización y quienes recibieron el acompañamiento y seguimiento de la Estrategia ASES entre enero de 2016 y diciembre de 2017, solo 807 respondieron a la pregunta de autorreconocimiento étnico. De estos, el 67,8 % reportó ser mestizo o blanco; mientras que el 19 % se autorreconoció como afrocolombiano, y el 12,8 % como indígena. Un 0,4 % reportó pertenecer a otro grupo étnico distinto a los anteriores. En la Tabla 6.2 se muestra que el predominio de los mestizos/blancos sobre las demás procedencias étnicas es similar en casi todos los grupos de beneficiarios de ASES: SPP, Talentos Pilos y el programa de Ingeniería Topográfica. Esto también fue así en la población nacional de beneficiarios de SPP.

En el caso de condición de excepción, la distribución fue similar en los tres grupos étnicos principales. Se debe señalar que al incluir a los estudiantes que ingresaron por condición de excepción, la Estrategia ASES tuvo un cubrimiento significativo de estudiantes que provenían de comunidades indígenas y afrocolombianas. En efecto, de los 257 estudiantes beneficiarios de ASES que pertenecían a esos grupos étnicos, 175 ingresaron por condición de excepción, lo que equivale a un 68 % del total. En términos de inclusión es un porcentaje significativo para destacar en la operación de la estrategia en la Universidad del Valle.

Tabla 6.2. Porcentaje de beneficiarios de la Estrategia ASES según sexo, edad, autorreconocimiento étnico y estrato socioeconómico.

		Ser Pilo Paga			Plan de nivelación Talentos Pilos 2016	Condi-ción de excep-ción 2017	Programa Ingeniería Topográfica 2017
		SPP1 2015	SPP2 2016	SPP3 2017			
Sexo (N = 968)	Mujer	41,5	42,5	50,0	51,2	47,8	42,4
	Hombre	58,5	57,5	50,0	48,8	52,2	57,6
Edad (N = 889)	Menor de 16	0,0	0,0	1,4	0,0	0,0	0,0
	Entre 16 y 18	7,8	68,0	90,7	70,0	66,2	45,2
	Entre 19 y 20	81,0	32,0	7,1	30,0	16,7	29,0
	Mayor de 20	11,2	0,0	0,8	0,0	17,1	25,8
Perte-nencia étnica ^a (N = 807)	Mestizo/blanco ^b	85,3	86,6	85,4	84,6	31,5	74,2
	Afrocolombiano/a ^c	10,2	7,1	9,7	13,4	36,6	16,1
	Indígena	4,5	4,7	4,9	2,0	31,5	9,7
	Otro	0,0	1,6	0,0	0,0	0,4	0,0
Estrato SE (N = 807)	Estrato 1	46,6	46,5	44,7	29,9	57,6	16,1
	Estrato 2	35,2	32,3	37,9	26,4	32,3	54,8
	Estrato 3	17,0	16,5	17,5	26,9	8,6	19,4
	Estrato 4	1,1	4,7	0,0	10,9	1,2	3,2
	Estrato 5	0,0	0,0	0,0	4,5	0,4	6,5
	Estrato 6	0,0	0,0	0,0	1,5	0,0	0,0

Nota: Todos los datos provienen de la información sistematizada por la Estrategia ASES y la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad del Valle. N = total de casos válidos que incluye solo a los estudiantes que respondieron a las preguntas específicas en los cuestionarios. a Para determinar la pertenencia étnica se utilizó el criterio de pertenencia por autorreconocimiento (DANE, 2007a). b La categoría ‘mestizo/blanco’ incluye a quienes no se autorreconocieron como pertenecientes a ninguno de los otros grupos étnicos afrocolombiano, indígena u otro (DANE, 2007b). c La categoría ‘afrocolombiano/a’ incluye a quienes se autorreconocieron como negro/a, mulato/a, afrocolombiano/a, afrodescendiente, raizal del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, o palenquera de San Basilio de Palenque.

Estrato socioeconómico. La gran mayoría de estudiantes que respondieron a la pregunta sobre estrato socioeconómico al que pertenecen, el 93,8 % provenían de hogares de estrato 1, 2 y 3, casi siempre en orden descendente; y un 6,2 % de estratos 4, 5 y 6 (*i. e.*, la misma distribución reportada por el MEN a nivel nacional, para la población de beneficiarios de SPP). En el caso de la Universidad del Valle, en la Tabla 7.2 se aprecia que esa distribución predominó en las tres cohortes de SPP, el grupo de condición de excepción, e Ingeniería Topográfica; aunque en esta última hubo más estudiantes de estrato dos que de uno. La distribución fue más homogénea en el Programa de Nivelación Talentos Pilos, pues tenía porcentajes similares de estudiantes en los estratos 1, 2 y 3; y una mayor variabilidad pues, aunque en menor número, este grupo incluyó estudiantes de estratos 4, 5 e incluso 6. Este último dato es inesperado, pues para ser beneficiario del crédito condonable del Icetex los aspirantes al programa SPP debían tener un puntaje requerido en el Sisbén, que se supone que es un sistema de registro solo para beneficiarios de programas sociales del Estado.

Complementariamente al comportamiento de las variables demográficas ya descritas, la caracterización de los estudiantes de ASES incluyó otras variables:

Lugares de procedencia. Los estudiantes de los distintos grupos atendidos por ASES provenían de diversos lugares geográficos de Colombia. La mayoría (33,4 %) de los SPP tenían su lugar de residencia en el municipio de Cali, por lo que no necesitaron reinstalarse o trasladarse de lugar de residencia al ingresar a la Universidad del Valle. En la primera convocatoria de SPP, el 76 % provenían del Valle del Cauca, el 19,6 % de Nariño, el 3,1 % de Huila y el 1 % de Cauca. Para la segunda cohorte, los departamentos de procedencia se diversificaron más, aunque con un predominio de municipios del Valle del Cauca (60,2 %), seguido de Nariño (30,5 %), Cauca (3,4 %), Huila (2,5 %), Tolima (1,7 %) y Cundinamarca y Quindío (ambos 0,8 %). Estas mismas tendencias se mantuvieron para la tercera cohorte de este grupo. En el caso de los estudiantes admitidos en el Programa de Nivelación Académica Talentos Pilos, la mayoría también provenían de los departamentos del occidente y suroccidente del país: Valle del Cauca, Nariño, Cauca, Huila y Putumayo. El comportamiento en el caso de los estudiantes que ingresaron al programa de Ingeniería Topográfica estuvo concentrado mayoritariamente en los departamentos de Valle y Nariño.

Respecto de los que ingresaron por condición de excepción, los departamentos de procedencia fueron los mismos, pero vale la pena mostrar su distribución en función del tipo de excepción. En la Tabla 6.3 se observa ese panorama.

Tabla 6.3. Porcentaje de estudiantes que ingresaron por condición de excepción, según departamento de procedencia.

Departamento	Comunidades afrocolombianas	Comunidades indígenas	Altos puntajes pruebas de Estado (Valle)	Población desplazada	Residentes en municipios de difícil acceso o con problemas de orden público
Antioquia	1,1				
Bogotá, D. C.	3,2				
Caldas		1,3	6,7		
Caquetá			6,7	4,8	
Cauca	6,4	28,0	6,7	19,0	12,9
Córdoba		1,3			
Guajira		1,3			
Huila				2,4	
Nariño	6,4	44,0		14,3	25,8
Putumayo				11,9	
Risaralda				4,8	
Tolima				4,8	
Valle del Cauca	83,0	24,0	80,0	38,1	61,3

Nota: Todos los datos provienen de la información sistematizada por la Estrategia ASES.

Otras variables se resumen a continuación. En la Tabla 6.4 se evidencia que la mayoría de estudiantes provenían de instituciones educativas de estratos 1, 2 y 3. Por ejemplo, según lo previsto muchas de esas familias no son propietarias de vivienda. Ese es el caso del 76 % de estudiantes del Plan de Nivelación Talentos Pilos que viven en habitación o vivienda arrendada. En los demás grupos, más de una tercera parte no tiene casa propia, y la mitad de la población vive en casa propia con deuda o sin deuda hipotecaria, o habita en vivienda familiar. Una inmensa mayoría, alrededor del 90 %, de los estudiantes beneficiarios de ASES, procedía de colegios públicos localizados principalmente en zonas urbanas y ubicados en sectores de estrato 2, 3 y 4. Alrededor del 90 % contaban con afiliación al sistema de salud a través de EPS (Entidad Promotora de Salud) (≈ 50 %) o del Sisbén (más de una tercera parte). Además, al preguntar por la existencia de discapacidades en el momento del ingreso, 626 estudiantes (equivalentes al 77 %) no reportaron ninguna; mientras que el 22 % respondió que sí, específicamente discapacidad o trastornos leves relacionados con la vista.

Tabla 6.4. Otros aspectos demográficos (porcentajes) de los beneficiarios de la Estrategia ASES.

		Ser Pilo Paga			Plan de nivelación Talentos Pilos 2016	Condi-ción de excep-ción 2017	Pro-grama Inge-niería Topo-gráfica 2017
		SPP1 2015	SPP2 2016	SPP3 2017			
Tipo de vivienda en que habita ^a (N = 807)	Propia (sin deuda)	29,5	39,4	33,0	12,4	35,4	38,7
	Propia (con deuda)	3,3	4,7	11,7	3,5	6,2	6,5
	Familiar (usufructo)	19,3	11,8	18,4	7,5	19,1	16,1
	Arrendada	43,1	43,4	37,0	76,1	38,9	29,1
Sector IE ^b de procedencia (N = 769)	Público	90,2	93,6	87,1	87,6	74,7	100,0
	Privado	9,8	6,4	12,9	12,4	25,3	0,0
Ubicación de IE ^b (N = 743)	Urbano	90,6	93,9	90,6	94,1	85,3	100,0
	Rural	9,4	6,1	9,4	5,9	14,7	0,0
Estrato IE ^b de procedencia (N = 694)	Estrato 1	2,5	8,0	5,8	13,0	8,8	0,0
	Estrato 2	25,0	20,4	22,6	29,5	31,8	0,0
	Estrato 3	30,0	36,3	25,5	48,6	32,7	0,0
	Estrato 4	42,5	35,4	46,0	6,8	26,7	100,0
	Estrato 5	0,0	0,0	0,0	2,1	0,0	0,0
	Estrato 6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Servicio de salud (N = 903)	Sisbén	52,3	35,4	29,3	39,3	17,2	24,2
	EPS	44,3	62,2	53,6	56,7	66,6	69,7
	Otro	1,1	0,8	12,9	1,0	9,9	0,0
	Ninguno	2,3	1,6	4,3	3,0	6,4	6,1
Discapaci-dad (N = 806)	No	75,0	78,0	93,2	66,0	81,1	71,0
	Sí	25,0	22,0	6,8	34,0	16,9	29,0

Nota: A excepción de la información sobre afiliación a servicio de salud y discapacidad que fueron provistos por la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad del Valle, los demás datos provienen de la información sistematizada por la Estrategia ASES. N = total de casos válidos que incluye solo a los estudiantes que respondieron a las preguntas específicas en los cuestionarios. a En esta fila solo se reportan los tipos más comunes de la encuesta socioeconómica utilizada. b IE = Institución Educativa.

Características de las familias de los beneficiarios de ASES

En la Tabla 6.4 se muestra que los estudiantes atendidos por ASES provienen en su mayoría de hogares de estratos 1, 2 y 3. Se puede explorar la procedencia social y económica de los estudiantes al complementar esa información con los datos relativos al nivel educativo alcanzado por los padres de los estudiantes, debido a que la literatura indica que esta es una variable —junto al estatus socioeconómico y la composición familiar— asociada al logro académico en personas jóvenes (Steinberg, 2008).

En ese sentido, en la Tabla 6.5 se aprecia que, en general, alrededor de una tercera parte de los estudiantes tenían padres que solo completaron la educación secundaria. En segundo lugar, se ubicaron los estudiantes con padres que contaban con una formación universitaria de pregrado y tecnológica; y muy pocos padres con formación de postgrado. Como se ha visto en otras variables mencionadas en este capítulo, nuevamente aquí el grupo de Ingeniería Topográfica se distingue de los otros grupos, pues los estudiantes con padres que tenían formación de pregrado y tecnológica fue mayor que los que habían completado solo el bachillerato.

Tabla 6.5. Nivel educativo de los padres de los beneficiarios de ASES.

		Ser Pilo Paga			Plan de nivelación Talentos Pilos 2016 (N = 201)	Condicción de excepción 2017 (N = 257)	Programa Ingeniería Topográfica 2017 (N = 31)
		SPP1 2015 (N = 88)	SPP2 2016 (N = 127)	SPP3 2017 (N = 103)			
Padre	Primaria completa	11,4	12,6	15,5	8,9	10,5	6,4
	Secundaria completa	30,7	28,3	26,2	26,3	27,7	25,8
	Técnico/Tecnológico	8,0	15,0	8,7	9,4	8,1	19,3
	Pregrado completo	6,8	11,8	11,7	15,9	7,3	16,1
	Postgrado completo	0,0	0,0	1,9	2,0	1,2	3,2
	Sin estudios	5,7	3,9	2,9	7,9	7,3	0,0

		Ser Pilo Paga			Plan de nive- lación Talentos Pilos 2016 (N = 201)	Condi- ción de excep- ción 2017 (N = 257)	Progra- ma In- geniería Topo- gráfica 2017 (N = 31)
		SPP1 2015 (N = 88)	SPP2 2016 (N = 127)	SPP3 2017 (N = 103)			
Madre	Primaria completa	9,1	8,7	13,6	10,9	12,4	6,4
	Secun- daria completa	25,0	38,6	28,2	27,8	30,3	25,8
	Técnico/ Tecnoló- gico	8,0	16,5	12,6	12,9	11,2	19,3
	Pregrado completo	5,7	7,1	11,7	12,9	9,3	16,1
	Post- grado completo	1,1	1,6	3,9	2,9	1,5	0,0
	Sin estu- dios	2,3	0,8	1,0	1,4	2,3	3,2

Nota: A excepción de la información sobre afiliación a servicio de salud y discapacidad que fueron provistos por la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad del Valle, los demás datos provienen de la información sistematizada por la Estrategia ASES. N = total de casos válidos que incluye solo a los estudiantes que respondieron a la pregunta sobre el nivel educativo del padre y de la madre. En la tabla se presentan los porcentajes para las categorías principales.

En la Figura 6.3 se aprecian las frecuencias relacionadas con las ocupaciones de los padres. En ambos casos, la mayoría de padres y madres de los beneficiarios de los distintos grupos atendidos por ASES se desempeñaban como trabajadores independientes, empleados del sector privado y del público y algunos estudiantes reportaron que tanto el padre como la madre eran trabajadores familiares sin remuneración, sin especificar detalles. En el caso de los padres de los beneficiarios de SPP, Talentos Pilos y condición de excepción los estudiantes reportaron como profesión el ser jornaleros. En el grupo de Ingeniería Topográfica solo dos estudiantes reportaron que el padre se desempeñaba como jornalero o peón. Respecto de las madres, todos los grupos de estudiantes reportaron una mayoría de amas de casa.

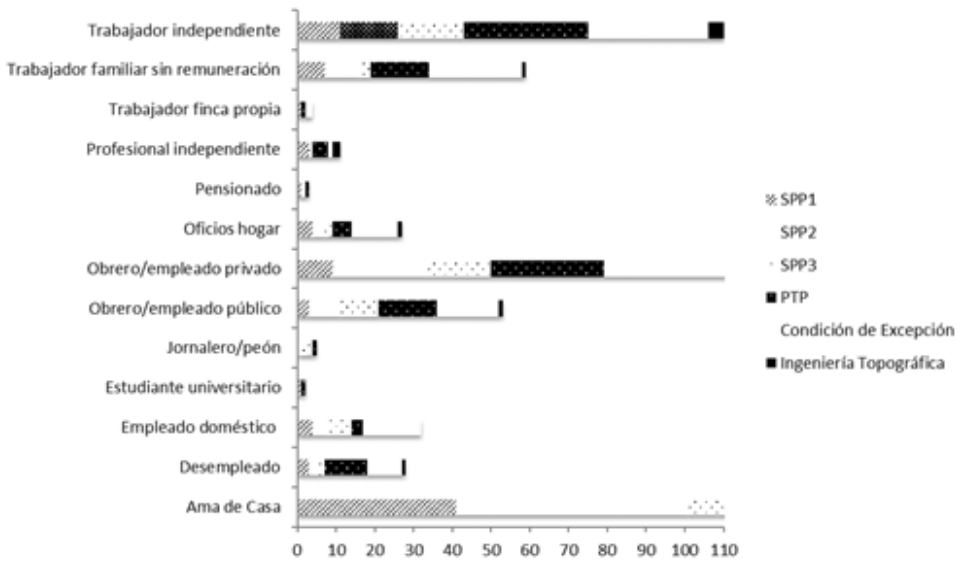
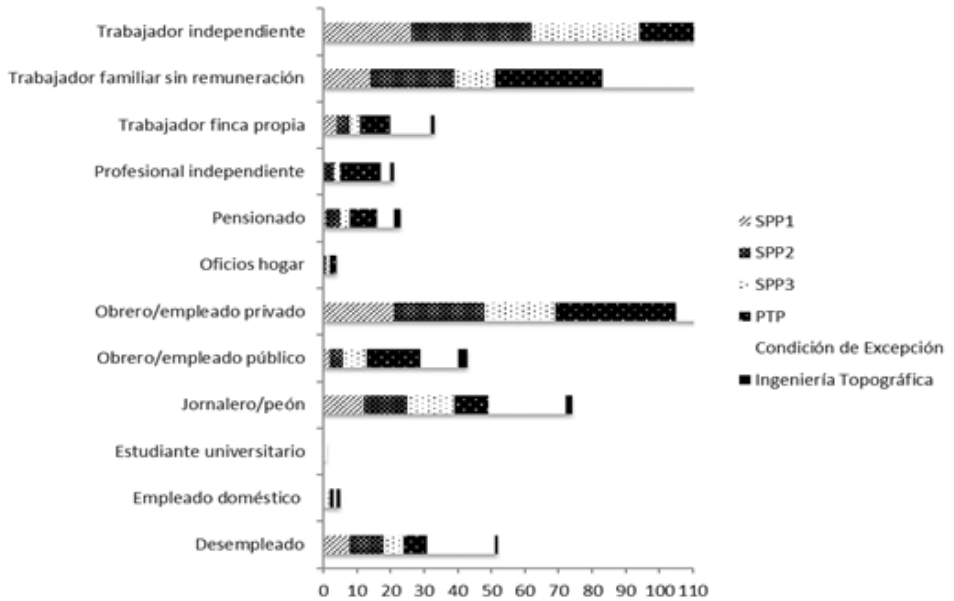


Figura 6.3. Frecuencias de ocupación de los padres.

Nota: N = 807

Fuente: Elaboración Propia

Programas académicos a los que ingresaron los estudiantes beneficiarios de ASES

Los estudiantes que ingresaron a la Universidad del Valle a través del programa SPP lo hicieron en 78 programas académicos, en alguna de las tres cohortes.

En términos acumulativos, los programas que recibieron más de diez estudiantes fueron Arquitectura ($n = 12$), Biología ($n = 25$), Contaduría ($n = 18$), Física ($n = 13$), Ingeniería Civil ($n = 19$), Ingeniería de Sistemas ($n = 13$), Ingeniería Eléctrica ($n = 12$), Ingeniería Electrónica ($n = 17$), Psicología ($n = 10$), Ingeniería Industrial ($n = 18$), Ingeniería Mecánica ($n = 20$), Ingeniería Sanitaria ($n = 25$), las distintas licenciaturas en diferentes facultades ($n = 34$), y Medicina y Cirugía ($n = 18$). El agregado de las distintas ingenierías representó 158 estudiantes equivalentes al 40,3 % de todos los estudiantes que ingresaron a Univalle como SPP.

En el caso de los programas seleccionados por los estudiantes en condición de excepción, los programas de mayor ingreso (*i. e.*, más de 10 estudiantes) fueron Administración ($n = 14$), Contaduría ($n = 14$), las distintas licenciaturas pertenecientes a distintas facultades ($n = 50$). En este grupo ningún programa de ingeniería tuvo más de diez estudiantes individualmente, pero el acumulado de todas las ingenierías alcanzó la tercera parte del ingreso a través de la condición de excepción ($n = 100$).

Respecto de los programas académicos a los que ingresaron los Talentos Pilos, previo cumplimiento de requisitos exigidos para convertirse en estudiantes regulares en programas académicos específicos luego del año de nivelación, los resultados muestran que los estudiantes regularizados ingresaron a un total de 41 programas académicos, ubicándose la mayor parte en los programas de Ingeniería Electrónica ($n = 8$), Trabajo Social ($n = 7$), Ingeniería Mecánica ($n = 6$), Ingeniería Sanitaria y Ambiental ($n = 6$), Odontología ($n = 6$), Ingeniería Industrial ($n = 5$), Ingeniería Química ($n = 5$), Bacteriología ($n = 5$), Fisioterapia ($n = 5$), Biología ($n = 5$), Ingeniería Civil ($n = 5$), Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés ($n = 5$), Enfermería ($n = 5$), Fonoaudiología ($n = 5$) y Medicina ($n = 3$). La Facultad de Ingeniería fue la que tuvo un mayor ingreso de estudiantes Talentos Pilos.

De los 217 estudiantes que ingresaron al Plan Talentos Pilos (PTP) en el año 2016, el 60,83 % culminaron su proceso en el plan y fueron regularizados al final del año de nivelación (*i. e.*, ingresaron a un programa académico de la Universidad del Valle), mientras que el 29,09 % se retiró, ya sea porque decidieron continuar en otra universidad o porque decidieron aplazar.

Del total de estudiantes regularizados, el 58,4 % son hombres y el 63 % mujeres. Un 33 % de estudiantes hombres se retiró del plan de nivelación, mientras que el 25,2 % de las retiradas fueron mujeres (Figura 6.4).

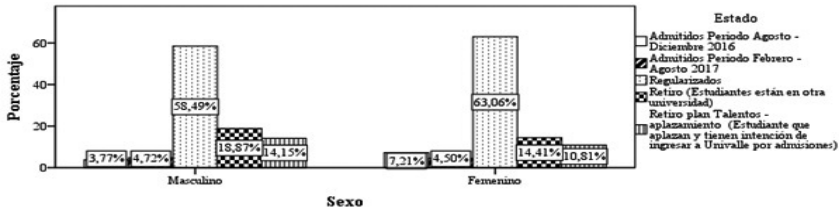


Figura 6.4. Distribución de Talentos Pilos según sexo.

Fuente: Elaboración Propia

La mayor parte de los estudiantes regularizados era de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. El 30 % de los estudiantes regularizados es de estrato 1. Por otra parte, de los estudiantes retirados que se encuentran en otra universidad, la mayor parte (32 %) era de estrato 3. De los estudiantes que aplazaron su participación en el programa y su ingreso a la Universidad, el 40 % eran de estrato 2.

Perfil académico de los beneficiarios de ASES previo al ingreso a la Universidad del Valle

Los puntajes promedio obtenidos por los estudiantes SPP de las tres cohortes atendidas por la Estrategia ASES se muestran en la Tabla 6.6. Si se comparan con los puntajes agregados obtenidos en la Prueba Saber por las instituciones educativas de las que provenían esos estudiantes (presentados en la Tabla 6.7), se observa que los puntajes de los estudiantes fueron superiores en cada una de las áreas que evaluaba la prueba respecto de esos promedios institucionales, y con un mejoramiento que se incrementó con cada cohorte. Aunque ese mejoramiento se debe seguramente a los requisitos planteados por el MEN en cuanto a puntajes mínimos para ser elegible por el programa SPP, es cierto también que mientras los puntajes agregados en las instituciones educativas se han mantenido en los últimos tres años, los estudiantes que han optado por el crédito condonable han ido mejorando en el tiempo, al menos en el caso de los estudiantes que han ingresado a los programas académicos de la Universidad del Valle en Cali.

Tabla 6.6. Puntaje global en la prueba Saber 11 de los estudiantes SPP.

Co-horte	n	M (DE)	Rango		Puntaje (M) promedio según área				
			Máximo	Mínimo	Lectura Crítica	Matemáticas	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Naturales	Inglés
SPP1	118	339,72 (24,51)	452	310	67,34	69,41	67,85	69,20	61,87
SPP2	134	354,20 (28,12)	448	318	67,04	77,68	68,39	70,88	68,85
SPP3	140	364,44 (17,63)	427	342	71,66	75,93	71,39	72,00	73,21

Nota: Los datos provienen de la información entregada por la Oficina de Registro Académico de Univalle.

Tabla 6.7. Puntaje promedio obtenido en la prueba Saber 11 por las instituciones educativas de las que provenían los estudiantes atendidos por la Estrategia ASES.

Cohorte	n	Lectura Crítica	Matemáticas	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Naturales	Inglés
		M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)
SPP1	118	52,09 (3,43)	53,64 (5,86)	52,89 (4,3)	53,04 (4,59)	51,94 (4,46)
SPP2	134	53,28 (3,7)	56,14 (6,95)	54,33 (4,79)	54,8 (5,25)	53,75 (5,09)
SPP3	140	56,87 (4,49)	56,4 (6,57)	54,95 (4,97)	57,24 (5,04)	56,35 (6,05)

Nota: Los datos provienen de la información entregada por la Oficina de Registro Académico de Univalle.

En la Tabla 6.8 se muestra el perfil académico previo de los estudiantes del Programa de Nivelación Académica Talentos Pilos respecto de la relación entre sus puntajes individuales y los puntajes en las pruebas Saber 11 de las instituciones educativas de las cuales provenían. Con el fin de ofrecer una visión global de todos los estudiantes que participaron en la nivelación, en la Tabla 6.9 se aprecian los datos para los Talentos Pilos, desagregados por semestres de ingreso, y en los distintos estados que se consolidaron al finalizar el año de nivelación.

Tabla 6.8 Puntajes de la IE^a en las pruebas Saber 11 en 2015^b.

Área	Admitidos Agosto-Diciembre 2016	Admitidos Febrero-Agosto 2017	Estado		
			Regularizados	Retiro (Estudiantes en otra universidad)	Retiro plan Talentos - aplazamiento
Lectura crítica	54,29 (4,84)	52,34 (3,67)	52,84 (3,99)	53,97 (4,01)	52,74 (3,37)
Matemáticas	57,94 (7,72)	55,58 (7,44)	54,23 (5,92)	57,01 (6,23)	53,78 (85,09)
Sociales	55,96 (5,68)	53,79 (5,01)	53,28 (4,74)	55,31 (4,41)	53,00 (4,45)
Ciencias Naturales	56,37 (6,13)	54,09 (4,84)	53,54 (4,84)	56,20 (4,90)	53,34 (4,49)
Inglés	56,53 (5,94)	53,20 (5,53)	52,94 (5,06)	54,32 (5,45)	52,57 (5,16)
Razonamiento Cuantitativo	59,14 (8,19)	56,41 (7,34)	55,22 (6,02)	58,19 (6,62)	54,80 (5,50)
Competencia Ciudadanas	54,25 (4,77)	52,53 (3,84)	52,51 (4,12)	54,29 (3,79)	52,17 (3,69)

Nota: Los datos provienen de la información disponible en los resultados individuales de las pruebas Saber 11 de los estudiantes. a IE = Institución Educativa. b Todas las casillas de la tabla reportan la media y entre paréntesis la desviación estándar.

Tabla 6.9 . Desempeño de las IE^a, de las que provienen los estudiantes de ingreso por condición de excepción, en la Prueba Saber 11-2016 por áreas^b.

Área	Comunidades afrocolombianas (n = 115)	Comunidades indígenas (n = 93)	Altos puntajes pruebas de Estado (Valle) (n = 16)	Población desplazada (n = 51)	Residentes municipios difícil acceso o problemas de orden público (n = 38)
Lectura crítica	50,64 (14,18)	54,28 (4,51)	51,71 (4,23)	53,64 (4,93)	54,02 (5,58)
Matemáticas	48,46 (14,08)	52,56 (5,69)	49,29 (6,96)	51,93 (7,48)	53,20 (8,25)
Sociales y Competencias Ciudadanas	48,64 (14,05)	52,05 (4,90)	49,52 (6,35)	51,36 (5,40)	52,36 (6,18)

Área	Comunidades afrocolombianas (n = 115)	Comunidades indígenas (n = 93)	Altos puntajes pruebas de Estado (Valle) (n = 16)	Población desplazada (n = 51)	Residentes municipales difícil acceso o problemas de orden público (n = 38)
Ciencias Naturales	50,25 (14,26)	55,07 (4,79)	51,18 (6,58)	53,61 (5,66)	54,84 (6,26)
Inglés	50,08 (14,71)	53,34 (5,10)	50,38 (6,51)	52,55 (5,89)	53,08 (6,14)

Nota: Los datos provienen de la información disponible en los resultados individuales de las pruebas Saber 11 de los estudiantes. ^aIE = Institución Educativa. ^bTodas las casillas de la tabla reportan la media y entre paréntesis la desviación estándar.

REFERENCIAS

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2007a). *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*. http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2007b). *Colombia una nación multicultural: Su diversidad étnica*. http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015). *Documento de caracterización del programa Ser Pilo Paga 2015*. Fundación Corona.
- Steinberg, L. (2008). *Adolescence* (8th ed.). McGraw-Hill.

ACOMPañAMIENTO SOCIOEDUCATIVO: ACOMPañANDO PARA TRANSFORMARNOS

Fabio Andrés Barbosa Gómez²⁵

Stefanya Jimeno Méndez²⁶

Sara Martán Mantilla²⁷

Andrey Velázquez Fernández²⁸

La metodología utilizada para el acompañamiento y seguimiento estudiantil ha sido el resultado del mismo proceso. Este se ha fortalecido y se ha ajustado permanentemente de acuerdo con la experiencia acumulada desde sus inicios hasta la actualidad; a su vez, con los avances en la investigación sobre las situaciones que enfrentan los estudiantes en su proceso de adaptación universitaria.

Las dimensiones que se abordan en los encuentros entre pares fueron emergiendo en el proceso de acompañamiento y en el análisis de las temáticas que resultaron ser más comunes. De forma simultánea, se adoptó la metodología de valoración de riesgo en cada una de las dimensiones (semáforo) que permite identificar la forma en que las situaciones vividas

²⁵ Economista de la Universidad del Valle y Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales. Coordinador del Componente Socioeducativo.

²⁶ Terapeuta Ocupacional, Universidad del Valle. Profesional del Componente Socioeducativo.

²⁷ Trabajadora Social, Universidad del Valle. Profesional del Componente Socioeducativo.

²⁸ Psicólogo, Universidad del Valle. Profesional del Componente Socioeducativo.

por el estudiante —en cada dimensión— pueden influir en la ocurrencia de situaciones de deserción o fracaso académico.

DIMENSIONES ABORDADAS EN EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO SOCIOEDUCATIVO

Dimensión individual

Las variables implicadas en la deserción de estudiantes de carreras universitarias son múltiples y diversas. Incorporan factores personales y factores externos que deben ser intervenidos por una estrategia en la cual se analicen todos los ámbitos del estudiante (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009).

Desde la Estrategia ASES, el componente individual de análisis de riesgo se conforma a partir de unos nueve subítems categoriales:

- *Historia de vida*: Esta temática hace referencia a todas las narraciones de vida en tiempo pasado que hacen los estudiantes desde los diferentes contextos socioculturales que han vivido.
- *Identificación*: Esta temática comprende todo lo referente a la obtención, cambio o pérdida de documentos esenciales, que se encuentran inscritos en registros oficiales y que le permiten al estudiante el acceso a los servicios sociales del Estado.
- *Autoconocimiento*: Para Placencia (2015) el autoconocimiento es un tipo de saber que tiene cada sujeto de sí mismo, ya sea de sus representaciones, estados mentales, percepciones, acciones, de su cuerpo, entre otros. En esta temática se incluye todo lo referente al conocimiento de sí mismo que los estudiantes expresan sobre lo que sienten, lo que desean, lo que piensan, lo que los impulsa a actuar, sus valores; todo aquello que constituye su ser desde tres pilares: identidad, autoestima y autoconstrucción (Payá, 1992).
- *Rasgos de personalidad*: Esta temática está compuesta por las descripciones y apreciaciones que los monitores realizan sobre los estudiantes que les han sido asignados, en cuanto a características particulares cognitivas, de comportamiento, estados de ánimo, temperamento y carácter (Montaño et al., 2009).
- *Proyecto de vida*: Engloba todos los proyectos y metas a mediano y largo plazo que los estudiantes manifiestan en los acompañamientos entre pares; en tanto que “el proyecto de vida articula la identidad personal-social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro” (Ovidio, 2000).

- *Aspectos motivacionales*: El proceso psicológico básico de la motivación contiene dos componentes principales: “los direccionales (que dan cuenta de la elección) y los energizadores (que dan cuenta de la iniciación, la persistencia y el vigor) de la conducta dirigida a la meta” (Arana et al., 2010). Este apartado contiene todas las narraciones de los estudiantes y las apreciaciones de los monitores al respecto.
- *Red de apoyo*: Esta temática emerge de la conceptualización de red de apoyo social de Bowly y Barnes en la década de los cincuenta del siglo pasado (Aranda y Pando, 2013), e incluye todos aquellos vínculos del estudiante con otros individuos o grupos que sirven para mejorar la adaptación cuando se enfrenta a situaciones de estrés, reto o privación; y que sirven como instancia mediadora en la que se brinda apoyo social de tipo emocional, afectivo e informacional.
- *Relación de pareja*: Esta temática contiene todo lo referido por los estudiantes narrativamente en relación con sus parejas afectivas y sentimentales.
- *Salud*: Hace referencia aquellas acciones que permitan identificar y conocer el estado de salud del estudiante, así como su evolución en caso de enfermar o sufrir algún accidente. Informe de cómo se encuentra el estudiante de salud. Informe sobre el seguimiento a sus citas médicas. Informe sobre trámites de la Entidad Promotora de Salud (EPS).

Dimensión económica

Las investigaciones nacionales sobre el fenómeno de la deserción han demostrado una influencia significativa del factor económico en su ocurrencia (MEN, 2009). En general, tener que trabajar, pertenecer a una familia con pocos ingresos, no tener vivienda propia o tener muchos hermanos, eran fenómenos relacionados con los mayores niveles de deserción. No obstante, resulta necesario analizar esta relación de forma particular en cada institución, pues estas conclusiones generales pueden ocultar grandes diferencias.

Dentro de la literatura sobre investigaciones e intervenciones, se resalta la inevitable influencia de los factores socioeconómicos del estudiante en su proceso de adaptación, permanencia y término de su pregrado académico. Para ello, Sevilla et al. (2010) retoman a Cortez (2005) y a Ruiz (2007), quienes sustentan que la importancia de intervenir este factor radica en que los proyectos de vida de los y las estudiantes se ven interrumpidos por ofertas laborales que resuelven necesidades inmediatas de subsistencia, hasta sumar responsabilidades no acordes con el ciclo vital

actual relativas al sustento de la economía familiar. Citan a De los Santos (2005) y a Escobar (2005) para resaltar que el seguimiento a estas condiciones y el soporte brindado a los estudiantes, tienen mayor efecto en su proceso cuando provienen del propio contexto académico-institucional; sin con esto implicar que la responsabilidad recaerá únicamente en este último.

La importancia de intervenir este factor radica también en el impacto en el proyecto de vida de quienes desertan y en la afectación a escala social en el país (Ceballos y Villota, 2007). Esto se refleja en Londoño (2013), quien evidencia que una de las mayores causas de deserción en una institución de educación superior en el país es la económica; este mismo autor cita a Jaramillo (2007), a Castro y Rivas (2006) y a una investigación de la Universidad de los Andes (2007) para explicar que se descompone en condiciones socioeconómicas sociales y familiares de bajos ingresos, dificultades en el ingreso laboral, o dificultades para la permanencia mientras se trabaja y se estudia al mismo tiempo. A ellos se suman Navarro et. al. (2017), citando a Patiño y Cardona (2012), quienes refieren que, en Colombia, las investigaciones tienden a identificar que una de las variables principales en la deserción es la dificultad económica; seguida de la historia personal y familiar de los estudiantes. Al respecto, Mateus et al. (2011) comenta que al abordar la perspectiva económica es esencial tener en cuenta la percepción del estudiante sobre su capacidad o la ausencia de esta, al momento de solventar los costos asociados a los estudios universitarios.

El MEN (2016) enseña que, para el año 2015, la tasa de deserción fue más alta para aquellos jóvenes cuyas familias tienen ingresos menores a cinco salarios mínimos legales vigentes (SMLV) (50 %) que aquellos que superan este umbral (41,08 %); así mismo, en este asunto inciden aspectos como si el estudiante trabajaba antes de presentar las pruebas Saber 11 y del ingreso al pregrado; quienes no lo han hecho tienen mayor tendencia a la deserción. De acuerdo con Mendoza et al. (2014), el Sistema de Prevención de la Deserción de la Educación Superior (Spadies) confirma que el porcentaje de estudiantes que deserta es más alto en las familias que tienen ingresos entre uno y dos salarios mínimos. Para el 2012 un 44 % de la población se enfrentaba a este factor de riesgo.

En la Universidad del Valle la investigación de Escobar et al. (2006) muestra que los factores socioeconómicos como estrato y nivel de ingresos, no resultan significativos en la explicación de la deserción en la Universidad. En cambio, explicaba cómo los antecedentes académicos y el rendimiento de los estudiantes en los primeros semestres, eran buenos predictores de la ocurrencia del fenómeno.

Estos últimos antecedentes no restan importancia al factor económico como elemento clave en la comprensión de la deserción en la Universidad del Valle, pero resultan fundamentales para pensar y definir las acciones de apoyo a los estudiantes que se realizan desde diversas dependencias. Es decir, que la permanencia en la Universidad no se resuelve principalmente con becas o subsidios; los mismos deben hacer parte de una estrategia integral más grande que considere las diferencias entre los estudiantes que ingresan a la institución.

En la Estrategia ASES se acompaña a poblaciones con características socioeconómicas muy específicas. Por un lado, los estudiantes que pertenecen al programa Ser Pilo Paga (SPP), quienes tienen un crédito condonable con el Icetex y que reciben un tipo de apoyo que puede protegerlos contra la deserción. Por otro lado, los estudiantes que ingresan por condiciones de excepción, que de acuerdo con la experiencia y el conocimiento acumulado en ASES son para quienes el factor económico influye de forma más determinante, sobre todo en su primer semestre en la Universidad.

Desde la Estrategia ASES, el componente económico de análisis de riesgo se conforma a partir de cuatro subítems categoriales:

- *Características socioeconómicas*: Lo socioeconómico, entendido como un “enfoque teórico y metodológico necesariamente transdisciplinar, que pretende entender integralmente la complejidad social a partir de la observación, descripción y análisis orientada a la acción en y desde la realidad” (Coraggio y Arancibia, 2006). Esta temática involucra aspectos económicos y sociológicos como la preparación laboral, ubicación social y familiar en la sociedad.
- *Icetex*: Aquí se incluyen todos los procesos que los estudiantes adelantan en torno al crédito condonable con el Icetex (actualización de datos, renovaciones, pagos, retraso y aplazamiento).
- *Oferta de servicios*: Este apartado contiene la oferta de servicios institucionales y no formales que los monitores brindan a sus estudiantes, en relación con ámbito universitario, de ciudad y de país. Informe sobre gestión u obtención de subsidio económico.
- *Finanzas*: Principios y herramientas que ayudan a optimizar los recursos financieros con los que cuenta una persona. Esta temática contiene todos los aspectos sobre el uso de dinero, inversión de recursos, ingresos y egresos financieros, mecanismos de ahorro, entre otros. Cada una de estas categorías brinda una mirada global de la dimensión económica y sirve para realizar un adecuado seguimiento a los estudiantes.

Dimensión familiar

La familia, entendida desde el construccionismo social, es considerada como el proceso de organización de los grupos humanos que se han desarrollado, con la finalidad de adaptarse a los diferentes cambios y transformaciones sociales. Representa una realidad muy variada de acuerdo con su presencia en las distintas sociedades; ejemplo claro de ello es el cambio ocurrido en sus tipologías que trascienden la *familia nuclear*, como la *familia extensa*, la familia sustituta y demás. Teniendo en cuenta lo anterior, podemos definir el concepto de familia como

la forma de vinculación y convivencia más íntima en la que la mayoría de las personas suelen vivir buena parte de su vida, analógicamente a ello se dice entonces que constituye una familia un conjunto de individuos que tienen entre sí relaciones de origen y semejanza. (Ander Egg, 2011, p. 146)

La familia, como primer grupo de socialización del ser humano, representa una dimensión que debe tenerse en cuenta en todo análisis; y más aún si este tiene que ver con el desarrollo individual y social de las personas en los procesos de transición y adaptación en las diferentes etapas de su vida. En ese sentido, desde el Componente Socioeducativo de la familia se toma en consideración como una organización que aparece de manera transversal en la vida de los estudiantes y por ende en su proceso de transición del colegio a la universidad.

Es así como es posible identificar que esta representa un soporte para los estudiantes en el proceso de adaptación a la Universidad; lo cual resulta de especial relevancia, ya que en las dinámicas familiares se crean relaciones y, por ende, vínculos afectivos y de autonomía que permiten el desarrollo psicológico favorable de los estudiantes, brindando herramientas para afrontar su realidad y su proceso vital (Vargas y Barrera, 2002).

“Mi familia siempre me ha apoyado en lo que yo haga y siempre he sido muy libre en lo que he hecho. Tal vez a uno le decían que por qué no estudiaba Medicina ¿cierto? Es que tengo una tía que trabaja en una clínica, es de las personas que les pasan los implementos a los médicos y para ella era lo mejor el médico, pero no me gusta; entonces yo le dije que no, que no iba a estudiar eso y ya. Pero de resto siempre me han apoyado y no me ponen problemas en lo que yo quiero hacer” (Comunicación personal, Estudiante SPP2). (Campaz et al., 2017)

En la familia los hijos e hijas responden a expectativas, pues en ella se reproducen una serie de valores y creencias que pretenden mantener la cultura del contexto determinado. Esto se ve reflejado en aspectos como la elección de la carrera profesional. En algunos casos estas expectativas responden a ideales sociales frente a las carreras que generar un estatus dentro de la sociedad como la medicina y las ingenierías.

“Yo que vengo de otra ciudad y estoy aquí totalmente solo, me tengo que auto-responsabilizar por mí y tengo que distribuir mi tiempo muy bien para poder cumplir con todo. Yo tengo que estar pendiente de mi casa, de mi espacio donde trabajo, de la universidad y del tiempo que distribuyo para realizar los ejercicios (...) En cuanto a las fortalezas es aprender a vivir solo, ya que vivir solo le enseña a uno a formar tanto carácter como a empezar a moldearse a sí mismo para lo que realmente le exige a uno la vida universitaria” (Comunicación personal, Estudiante SPP2). (Campaz et al., 2017)

Por otra parte, los estudiantes de SPP y en condición de excepción provienen, en su mayoría, de otras ciudades, lo que implica un desplazamiento y aislamiento de sus familias. Este hecho supone una oportunidad en su desarrollo personal, en la medida en que les permite consolidar poco a poco un grado de independencia y de autonomía; sin embargo, en algunos casos, este proceso puede implicar una desventaja y posible causa de deserción.

“Uno como que siente el respaldo de alguien, el monitor fue como que esa persona que me impulsó a estar en la carrera, además que era esa persona que me escuchaba y nos pasábamos horas y horas hablando, entonces como que más que un monitor se formó como una amistad”. (Comunicación personal, Estudiante SPP2)

Durante el proceso de acompañamiento y seguimiento estudiantil se han identificado casos en los que los estudiantes no cuentan con un respaldo fuerte por parte de sus familias, resaltando la importancia del acompañamiento que se hace desde el Componente Socioeducativo. Lo anterior sustenta su relevancia y continuidad, como un hecho que permite generar condiciones para la permanencia de los estudiantes. Desde la Estrategia ASES la dimensión familiar se conforma a partir de tres subítems categoriales:

- *Composición familiar*: Esta temática explora e indaga la estructura familiar de acuerdo con su conformación y su tipología, comprendiendo que el modelo de familia difundido bajo el rótulo de *familia nuclear* ha cedido espacio a una creciente diversidad de formas y estilos de vida

familiares, pues «al lado de la familia nuclear “*tradicional*”, comenzaron a cobrar relevancia numérica y social, las familias monoparentales y las familias “*reconstituidas o ensambladas*”. Paralelamente la creciente desinstitucionalización de la familia implicó que los vínculos familiares “*de facto*” le ganaran terreno a los lazos legales» (Unicef, 2003, p. 6).

- *Dinámica familiar*: Este apartado contiene todo lo referido a dinámicas familiares de los y las estudiantes, entendidas como “los encuentros entre las subjetividades, encuentros mediados por una serie de normas, reglas, límites, jerarquías y roles, entre otros, que regulan la convivencia y permiten que el funcionamiento de la vida familiar se desarrolle armónicamente” (Gallego, 2012, p. 9). El seguimiento familiar implica reconocer la existencia de lazos de parentesco, afecto, comunicación, límites, jerarquías, roles, toma de decisiones, que se van construyendo entre sus miembros y definen la realización del ser y la búsqueda del bienestar colectivo (Minuchin, 1986, como se citó en Acevedo et al., 2012). Por lo tanto, esta categoría comprende aquellas acciones o estrategias empleadas por el monitor para identificar esos aspectos.
- *Influencia familiar en la elección de carrera*: Implica lo mencionado sobre las expectativas que surgen de la familia y afectan las decisiones de los estudiantes.

Dimensión académica

Las investigaciones realizadas en la Universidad del Valle han mostrado que la deserción está fuertemente relacionada con factores académicos —tanto de su escolaridad previa, como de su desempeño universitario—, según lo explican estudios como el de Escobar et al. (2006). Esto ha llevado a plantear que buena parte de la deserción que se presenta en la Universidad corresponde en realidad a fracaso académico, entendido como la dificultad de los estudiantes de enfrentar con éxito las exigencias académicas que encuentran en sus programas de estudio. Esta situación se evidencia en la pérdida reiterada de asignaturas, en la ocurrencia de situaciones de bajo rendimiento académico y, finalmente, en los retiros reglamentarios.

Las diferencias que encontramos en las herramientas que poseen los estudiantes para afrontar las actividades académicas universitarias están relacionadas con sus historias de vida y con los contextos de los que provienen. El tipo de colegio en el cual se estudió, las actividades que se realizaban en el hogar, el tipo de apoyo recibido por sus padres, el nivel de escolaridad de los mismos, las actitudes que se fueron conformando con respecto a lo

académico, el tipo de motivaciones que impulsaron el proceso formativo, las formas de evaluación promovidas en el ambiente escolar, las ideas sobre la importancia de las profesiones, entre muchos otros sucesos pasados, influyen en la construcción de actitudes, habilidades, hábitos y conocimientos, que pueden resultar más o menos cercanos a los requeridos en la cultura académica universitaria.

El papel de la Estrategia ASES, en este sentido, es, inicialmente, identificar estas diferencias de origen para luego acompañar al estudiante a que reconozca sus potencialidades y limitaciones, y desarrolle en el menor tiempo posible herramientas para afrontar los retos que va encontrando en la Universidad y en su programa académico. Las temáticas que se abordan en la dimensión académica son:

- *Aspectos académicos*: Se abordan las percepciones de los estudiantes acerca de su desempeño académico, la identificación de dificultades generales en la labor de estudio o en asignaturas particulares. De igual forma, los aspectos de la reglamentación relacionados con el desempeño académico (bajos rendimientos, retiros reglamentarios, etc.).
- *Estrategias académicas*: Se abordan las estrategias que utiliza el estudiante en su labor de estudio y su posible efectividad. No se busca generar respuestas mecánicas, ni “fórmulas mágicas” que lo conviertan en “buen estudiante”. En cambio, se persigue que reconozca sus destrezas y los aspectos por mejorar; y que, mediante la experiencia, el ensayo y error, desarrolle sus propios métodos de estudio.
- *Manejo del tiempo*: Este apartado está relacionado con la reflexión sobre aspectos motivacionales que lo conducen a dedicar más o menos tiempo a unas actividades frente a otras; así como también con el desarrollo de hábitos y rutinas que resulten más efectivas para las labores de estudio.
- *Elección vocacional*: Se indaga y se reflexiona sobre las razones que acompañaron la elección de programa académico. La autopercepción de aptitudes y habilidades; la influencia familiar y social; el conocimiento sobre los desempeños profesionales de la disciplina; los gustos, entre otros aspectos. Se busca que logren responder a sí mismos la pregunta sobre el porqué de su elección; y en caso de inconformidad con esta decisión acompañarlos en el redireccionamiento de su proyecto vocacional.
- *Intereses y autoevaluación ocupacional*: Se exploran los diferentes intereses de los estudiantes —que no necesariamente se limitan a su área de conocimiento— y las posibilidades futuras de desempeño ocupacional.

Dimensión vida universitaria y ciudad

El proceso de transición a la educación superior y a una nueva ciudad representa un gran reto. Según Silva (2011), es un proceso complejo que conlleva cambios personales y vitales que implican la adaptación a un nuevo contexto organizativo, educativo y social, donde las normas ya están socialmente determinadas. Esta situación, además del traslado de diferentes zonas del país hacia la ciudad de Cali para cumplir el sueño de estudiar la carrera que anhelaban, pone en juego las habilidades, creencias y expectativas de los estudiantes en torno a la adaptación a un nuevo contexto. Esto implica que, para algunos, sea una experiencia muy compleja, cargada de inseguridades y de estrés; pues no han reflexionado sobre las habilidades que han desarrollado en su vida escolar, familiar y social, y cómo corresponden o no con las habilidades que exige la formación universitaria.

Por esta razón, desde la Estrategia ASES se establece la *Adaptación a la Vida Universitaria y Ciudad* como una de las dimensiones por intervenir dentro del proceso de acompañamiento; la cual está relacionada con los retos que plantea la Universidad en lo que respecta a los hábitos, herramientas y estrategias de estudio; es un período de ajuste al nuevo contexto universitario y a la ciudad, de acuerdo con los servicios institucionales, espacios extracurriculares y el disfrute de la vida, en la institución y en la ciudad.

En esta dimensión, se acompaña a los estudiantes en la reflexión sobre lo que ha implicado su ingreso a la Universidad, su concepción frente a este, el ejercicio de aprender, y el disfrute de los diversos espacios que ofrece la institución. Durante este proceso, se hace evidente que los estudiantes sobrevaloran sus capacidades y posibilidades para enfrentar la Universidad y sus exigencias. Dicha sobrevaloración se afianza con el desconocimiento de sus familias y con sus procesos académicos previos. Es ahí donde la estrategia invita a reflexionar y a establecer acciones de cambio durante el proceso de transición o adaptación de los estudiantes, para que estos enfrenten obstáculos como el aislamiento debido a la dificultad de establecer nuevas relaciones sociales y la incongruencia entre sus ideas previas y lo que vida universitaria es realmente.

Dentro de las acciones que se realizan en ASES para facilitar la adaptación a la Universidad y la ciudad, la labor del monitor de acompañamiento socioeducativo resulta fundamental, ya que brinda al estudiante un soporte para lograr el ajuste al nuevo entorno, a través de encuentros, recorridos por los principales espacios de la Universidad y zonas cercanas, participación en espacios extracurriculares, información sobre la oferta de servicios institucionales según las necesidades de los estudiantes. Estas actividades le permiten identificar las oportunidades que la institución y la ciudad le brindan para

integrarse en la cultura académica, universitaria, cultural y social, propias de ambos contextos.

Desde la Estrategia ASES la dimensión de Vida Universitaria y Ciudad se conforma a partir de ocho subítems categoriales:

- *Inducción:* Esta temática aborda los momentos de presentación entre el monitor y el estudiante, incluyendo la explicación de la Estrategia ASES y expectativas de ingreso a la Universidad y dentro del acompañamiento, por parte de los estudiantes. La Real Academia Española define *presentación* como la acción de darse a conocer a otro sin que intervenga ningún mediador, indicándole el nombre y otras circunstancias que contribuyen a su identificación. Por lo tanto, esta categoría comprende aquellas estrategias o acciones que emplea el monitor para conocer al estudiante. Informe del primer acercamiento. Informe sobre aspectos personales del estudiante. Base de datos del estudiante.
- *Referenciación geográfica:* En este apartado se encuentran aspectos como el conocimiento de nuevos lugares en los territorios cotidianos de los estudiantes (tanto en la Universidad como en la ciudad), muchos de ellos guiados por sus monitores. Informe sobre el recorrido por el campus universitario o por la ciudad.
- *Adaptación a la ciudad y a la Universidad:* Esta temática involucra todo lo expresado por los estudiantes en relación con la adaptación al nuevo contexto de ciudad en el que se encuentran (para el caso de estudiantes que proceden de otros municipios y regiones del país). Además de las diferentes experiencias que expresan en relación con su proceso de adaptación a la Universidad.
- *Oferta de servicios:* Este apartado contiene la oferta de servicios institucionales y no formales que los monitores explican a sus estudiantes, en relación con el contexto universitario, de ciudad y nacional.
- *Vida universitaria:* Esta temática incluye todos los aspectos personales y sociales que el estudiante experimenta y expresa, a raíz de su condición de estudiante universitario y que no pueden ser incluidos en las otras categorías.
- *Vivienda:* Contiene todas las particularidades de vivienda de los estudiantes, incluyendo organización del espacio, problemas con los inquilinos y la utilización del programa *Geocalizate*.
- *Retorno a ciudad de origen:* Esta temática contiene narraciones del retorno a la ciudad de origen de los estudiantes en el período vacacional, fines de semana o cuando surge la necesidad de hacerlo.
- *Vinculación a grupos:* Este apartado contiene lo relacionado con el interés, exploración y vinculación de los estudiantes a grupos estu-

diantiles, académicos, investigativos, culturales y deportivos de la Universidad del Valle, de acuerdo con las Resoluciones 054 de abril 17 de 1997 y 060 de abril 8 de 1999.

ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES

El proceso de formación de monitores se cumple en dos líneas: formación interna y formación externa. La primera es considerada un proceso de formación, reflexión y discusión continua entre los diferentes actores que participan en el proceso de acompañamiento Estudiante-Monitor-Practicante-Profesional, mediante inducciones a los monitores, reuniones semanales entre los equipos, estudios de casos. Todas estas actividades y otras más se realizan durante el semestre y permiten al equipo de monitores y profesionales, reflexionar sobre las dinámicas de los estudiantes y la Estrategia ASES.

El segundo espacio de formación se trabajó en alianza con el equipo de Universidad y Culturas de la Universidad del Valle. Se abordó a través de tres sesiones semanales tipo taller con temas como: Diferencias entre las culturas de origen de los estudiantes y la cultura universitaria (Identificación de prácticas, creencias y valores, Diagnóstico inicial de los estudiantes tutorados en función de sus rasgos culturales y cómo inciden en el aprendizaje); Concepciones de aprendizaje (situaciones de enseñanza-aprendizaje); Herramientas metodológicas para el trabajo en tutorías (diagnóstico-elaboración de la demanda-construcción colectiva de estrategias).

Es así, como el monitor se establece como una estrategia efectiva en el proceso de acompañamiento y seguimiento a los estudiantes:

“El monitor fue una ayuda ya que en el ámbito académico nos guían y dan consejos de cómo realizar de mejor forma las actividades académicas. El acompañamiento socioeducativo me ayudó a enfrentar la universidad y conocer todos los procesos y beneficios que ofrece la universidad”. (Comunicación personal, estudiante en condición de excepción)

“El monitor me brindó un propicio acompañamiento para la adaptación al nuevo entorno universitario, propuso ideas y fue muy atento a mi desempeño social y académico. El programa es una ayuda oportuna que sirve como apoyo de resolución de problemas, y propicia las herramientas de conocimiento que no adaptamos (los estudiantes) por falta de iniciativa personal, entre otros factores”. (Comunicación personal, Estudiante SPP1)

“En varias ocasiones me fue de gran ayuda con dificultades académicas, con ella conocí lo del bono alimenticio (no tenía ni idea y ya llevo un año en la universidad), compartimos experiencias, me hizo recomendaciones para la vida universitaria y académica, mostró siempre disposición para lo que necesitara (me permitía escribir en cualquier horario y cualquier día y siempre me atendió), en general considero que fue una excelente monitora a lo largo de este semestre”. (Comunicación personal, Estudiante SPP2)

Semáforo de alertas

Con el objetivo de mejorar y desarrollar los diferentes procesos dentro del acompañamiento, el equipo del Componente Socioeducativo ASES ha implementado una nueva herramienta de seguimiento a los estudiantes llamada *Semáforo de alertas*. Dicho material tiene como finalidad describir de manera clara y detallada las diferentes situaciones o estados emocionales que puede experimentar el estudiante, para que de esta forma el monitor las identifique y aborde de forma oportuna.

El Semáforo de alertas está compuesto por tres zonas a las que les corresponden tres colores diferentes: verde, amarillo y rojo. Los colores representan tres diferentes niveles de riesgo: bajo, medio y alto, respectivamente. Dichas zonas dialogan de forma directa o indirecta con las cinco dimensiones propuestas por el programa; con lo cual, también abordan las temáticas de la relación Monitor-Tutorado: inducción, aspectos académicos, manejo del tiempo, características socioeconómicas, etc. De esta forma, se evidencia un organigrama de situaciones o comportamientos manifestados por los estudiantes, que permiten prever ventajas o retrasos dentro de su proceso educativo y personal. A continuación se especifica la clasificación de las situaciones propensas al riesgo y de las dimensiones a las cuales pertenece:

Zona Verde/Riesgo Bajo: En esta categoría se encuentran todas las situaciones o comportamientos manifestados por el/la estudiante que den evidencia de:

- Muy buena relación familiar: El estudiante pertenece a un entorno familiar donde sus decisiones vocacionales son respetadas y respaldadas de manera emocional y fraternal.
- No tiene dificultades económicas: El estudiante recibe apoyo económico de su familia y en cuanto al subsidio de manutención, manifiesta que el dinero es suficiente para suplir sus necesidades y, además, sabe administrarlo.
- Autorreconocimiento personal: El estudiante puede reconocer sus habilidades y debilidades personales, estableciendo un proyecto de vida. Propone y busca nuevas estrategias para solucionar sus conflictos

personales, y en caso de tener pareja, manifiesta tener una buena relación con ella.

- Buen desempeño académico: El estudiante manifiesta que tiene un buen desempeño académico, logra reconocer sus habilidades y debilidades, de manera que puede plantear estrategias que fortalezcan su proceso académico. Y a su vez, identifica y reconoce el perfil profesional y los contenidos de su programa.
- Reconoce los espacios y servicios del campus universitario: El/la estudiante reconoce y participa de los servicios y ofertas que ofrece la Universidad, manifestando que su proceso de estancia y adaptación ha sido positivo para su vida académica y personal.

Zona Amarilla/Riesgo Medio: En esta categoría se encuentran todas las situaciones o comportamientos manifestados por el/la estudiante que den evidencia de:

- Buena relación familiar: El/la estudiante manifiesta tener una buena relación familiar, donde se ve respaldado y apoyado; sin embargo, existen conflictos menores, respecto a su elección de programa académico y a sus intereses personales.
- Tiene inconvenientes en el área económica: A pesar de que el/la estudiante cuenta con el apoyo económico de su familia y recibe el subsidio de manutención, manifiesta que dicho dinero no cubre todos sus gastos semestrales. Además, expresa que no tiene buen manejo del recurso económico.
- Autorreconocimiento personal: Aunque el/la estudiante expresa abiertamente sus emociones, en ocasiones tiene comportamientos o conductas negativas recurrentes. No obstante, ha solicitado ayuda profesional para ello.
- Inconvenientes en el desempeño académico: El/la estudiante presenta dificultades en su proceso académico debido a una actitud pasiva frente a él y aunque identifica sus fortalezas y debilidades, no genera estrategias para contrarrestarlas. Por otro lado, no tiene claridad sobre su decisión vocacional, pero solicita ayuda profesional.
- Poco interés en los espacios y servicios del campus universitario: A pesar de que el/la estudiante reconoce los servicios y ofertas de la Universidad, manifiesta poco interés y refiere que dicho proceso de adaptación se le ha dificultado o en ocasiones lo frustra.

Zona Roja/Riesgo Alto: En esta categoría se encuentran todas las situaciones o comportamientos manifestados por el estudiante que den evidencia de:

- Relaciones conflictivas con su familia: El/la estudiante manifiesta que tiene una relación distante y problemática con su familia, la cual se opone a su voluntad sobre la carrera que este debería estudiar o aun sobre la decisión de ingresar a la Universidad.
- Tiene dificultades en el área económica: El/la estudiante no recibe apoyo económico por parte de su familia y manifiesta inconvenientes con el subsidio de manutención porque no le es suficiente para solventar sus gastos. En ocasiones, debe apoyar económicamente a su familia.
- Autorreconocimiento personal: El/la estudiante expresa fuertes emociones, comportamientos y conductas negativas de manera frecuente. No busca ayuda del profesional. En caso de tener pareja manifiesta una mala relación. El/la estudiante afirma tener una enfermedad que le impide continuar de manera oportuna con sus estudios.
- Bajo desempeño académico: El/la estudiante presenta dificultades para avanzar en su proceso académico, no identifica sus fortalezas y debilidades, por lo que no genera estrategias para contrarrestarlas. Es inconstante e impuntual con sus horarios, factores que pueden culminar en el abandono de su programa académico. El/la estudiante no tiene claridad sobre su decisión vocacional y no solicita ayuda profesional.
- No refleja interés en los espacios y servicios del campus universitario: El/la estudiante no reconoce los servicios y ofertas de la Universidad, manifiesta que la adaptación a la Universidad ha sido un proceso muy difícil. Frente a lo anterior, no busca ayuda ni plantea soluciones para estas problemáticas.

CONCLUSIONES

El modelo de aprendizaje entre pares retroalimenta la exploración de nuevos dominios, a partir de los diferentes niveles de aprendizaje. La creación de un modelo de tipo relacional constructivista entre iguales permite establecer nuevas relaciones con el conocimiento y el aprendizaje. Es así como posibilitan que los involucrados *aprendan a aprender*, mejoren su rendimiento académico y la relación de goce de la vida universitaria (Cardozo-Ortiz, 2011). Este tipo de vínculos y apoyos se hace evidente para los estudiantes

al finalizar el semestre académico, pues han establecido una relación de apoyo y acompañamiento durante su proceso de aprendizaje.

La evaluación continua de la estrategia, la generación de las rutas de seguimiento y el semáforo de alertas, al igual que los avances metodológicos del acompañamiento socioeducativo, se vinculan permanentemente con los avances del Componente de Sistemas que, mediante desarrollos a partir de la herramienta *Moodle*, contribuyeron a fortalecer la gestión de la información, permitiendo a los profesionales del Componente Socioeducativo conocer, en tiempo real, las situaciones de riesgo de los estudiantes y, por lo tanto, activar las diferentes rutas de acción.

REFERENCIAS

- Acevedo, J., Vélez, L. y González, L. (2012). Estrategias de acompañamiento familiar para el restablecimiento de derechos de la niñez en el contexto de hogares sustitutos. *Katharsis*, 14, 51-176.
- Ander Egg, E (2011). *Concepto de familia. Diccionario de Trabajo Social*. Editorial Brujas.
- Arana, J., Meilán, J., Gordillo, F. y Carro, J. (2010). Estrategias motivacionales y de aprendizaje para fomentar el consumo responsable desde la escuela. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13, (35-36) 19-39.
- Aranda, C. y Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 233-245.
- Campaz, L., Eslava, C., Ordóñez, C. y Pinzón, P. (2017). Memorias de práctica de Trabajo Social “Porque Pilos Somos Todos”. *Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil*. Universidad del Valle.
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*. 14(2), 309-325. <http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404006>
- Ceballos, M. y Villota, D. (2007). Factores asociados a la deserción estudiantil en la cohorte 2003, período B del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés. (Tesis de pregrado). Programa de lingüística e idiomas, departamento de ciencias humanas. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia. <https://docplayer.es/5512793-Factores-asociados-1.html>
- Coraggio, J. L. y Arancibia, I. (2006). “Recuperando la economía: entre la cuestión social y la intervención Social”. *Segundo Foro de Investigadores y Docentes en Economía Social y Solidaria*. Secretaría de Políticas Sociales. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Buenos Aires, MDS.

- Escobar, J. H., Largo, E. y Pérez, C. A. (2006). *Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle (1994-2006)*. Vicerrectoría Académica, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle.
- Gallego, A. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 326-345.
- Londoño, L. F. (2013). Factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Lasallista. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* 38, 183-194. <https://bit.ly/3x9nYhe>
- Mateus, M., Herrera, C., Perilla, C., Parra, G. y Vera, A. (2011). Factores presentes en la deserción universitaria en la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá en el período comprendido entre 1998-2009. *Psychologia: avances de la disciplina*. 5 (1). 121-133. <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v5n1/v5n1a11.pdf>
- Mendoza, L., Mendoza, U. y Romero D. (2014). Permanencia académica: una preocupación de las instituciones de educación superior. *Escenarios* 12(2), 130-137. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/320>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Agosto de 2016). Factores determinantes de la deserción. *Boletín Educación Superior en cifras*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-358136_recurso.pdf
- Montaño, M., Palacios, J. y Gantiva, C. (2009). Teorías de personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 3(2), 81-107.
- Navarro-Charris, N. E., Redondo-Bilbao, O. E., Contreras-Salinas, J. A., Romero-Díaz, C. H., & Andreis-Zapata, A. C. D. (2017). Permanencia y deserción versus autoeficacia de estudiantes universitarios: un desafío de la calidad educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 198-206. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69551301018>
- Ovidio, A. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270-275.
- Payá, M. (1992). El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral y autónoma. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 4 (15) 69-76
- Placencia, L. (2015). Autoconocimiento, acción y autointerpretación. Opacidad y transparencia del saber de sí mismo en la filosofía práctica de Kant. *Anuario Filosófico*, 48(3), 543-563. doi:10.15581/009.48.3.543-563

- Sevilla, D., Puerta, V. y Dávila, J. (2010). Influencia de los factores socioeconómicos en la deserción estudiantil de la carrera de Ciencias Sociales. *Ciencia e Interculturalidad*, 6(1), 72-84. <https://www.lamjol.info/index.php/RCI/article/download/282/209>
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33, 102-114. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es.
- Unicef (2003). *Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales*. Unicef.
- Vargas, E. y Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 115-134.

**RESULTADOS DEL ACOMPAÑAMIENTO Y
SEGUIMIENTO A LOS ESTUDIANTES BENEFICIARIOS
DE LA ESTRATEGIA ASES²⁹**

*Óscar Ordóñez Morales³⁰
Paula Alejandra Sánchez³¹*

Como parte del trabajo de seguimiento a la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento estudiantil de la Universidad del Valle, dentro del Componente de Investigaciones ASES se estableció el análisis de información sociodemográfica, académica y de acompañamiento de los estudiantes beneficiarios de la estrategia. Este análisis tiene como fin mostrar un panorama global de las transformaciones en los niveles de riesgo que son identificados y acompañados por el Componente Socioeducativo.

²⁹ La correspondencia en relación con este capítulo debe dirigirse a oscar.ordonez@correounivalle.edu.co, o paula.alejandra.sanchez@correounivalle.edu.co. Los autores agradecen a los monitores Vanesa Galvis, Carolina Bojacá, Jazmín Hernández, Laura Peña, Laura de la Cruz, Isabella Muñoz, Valentina Cuervo, Sergio Agudelo, Edward Mejía, Laura García, Andrés Anímero. También a Rodolfo Padilla, de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad del Valle, por toda su colaboración en la gestión de la información.

³⁰ Docente. Líder del Componente de Investigaciones de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), de la Universidad del Valle.

³¹ Psicóloga. Profesional de análisis del Componente de Investigaciones de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), de la Universidad del Valle.

METODOLOGÍA

Población

Los análisis presentados a continuación se realizan con base en el análisis de la totalidad de los estudiantes de la estrategia para presentar los resultados de los indicadores de deserción y asignaturas críticas y en una muestra de 965 estudiantes para los análisis específicos de perfil de logro académico y los análisis de trayectorias (Tabla 8.1)

Tabla 8.1. Distribución de estudiantes por grupos de los cuales se ha analizado información desde el Componente de Investigaciones ASES.

	n	%
PTP	217	22,8 %
SPP 1,0	118	12,4 %
SPP 2,0	134	14,1 %
Código del PSPP SPP 3,0	140	14,7 %
Excepción	316	32,8 %
Ingeniería Topográfica	40	3,3 %
Total	965	100,0 %

Para el análisis de los datos se recopiló información de los estudiantes a partir de fuentes externas a la Universidad (datos de la plataforma del Icfes en relación con los puntajes de la institución educativa) y de fuentes internas (datos de la encuesta sociodemográfica diseñada y aplicada por la oficina de Planeación; datos académicos de los estudiantes beneficiarios de la estrategia, provenientes de la oficina de Registro Académico; información de las pruebas Saber 11 de los estudiantes, suministrada por ellos mismos; y datos de los niveles de riesgo en las dimensiones en las cuales se realizan las monitorías entre pares, suministrados por el Componente Socioeducativo y el Componente de Sistemas de la estrategia). La tabla 8.2 Presenta los análisis realizados de tipo descriptivo, Relacional, Correlacional y Seguimiento de Trayectorias.

Tabla 8.2 . Tipos de análisis.

Categorías	Análisis descriptivos	Análisis relacionales	Análisis correlacionales	Análisis de trayectorias
Perfil de logro académico del estudiante (Durante el programa PTP)	Promedio acumulado	Estrato de los estudiantes Sexo Municipio Nivel educativo de los padres	Puntaje por áreas del colegio (Pruebas Saber 11) Puntaje por áreas Pruebas Saber 11 del estudiante Correlaciones entre colegio y estudiante.	Se analizan el cambio o paso de los niveles de riesgo reportados por el Componente Socioeducativo para ver las variaciones del riesgo en cada dimensión.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de los análisis descriptivos, relacionales, correlacionales y las trayectorias identificadas, que muestran el impacto del proceso de acompañamiento llevado a cabo.

Análisis descriptivos

Reducción en los indicadores de deserción de los estudiantes y asignaturas críticas

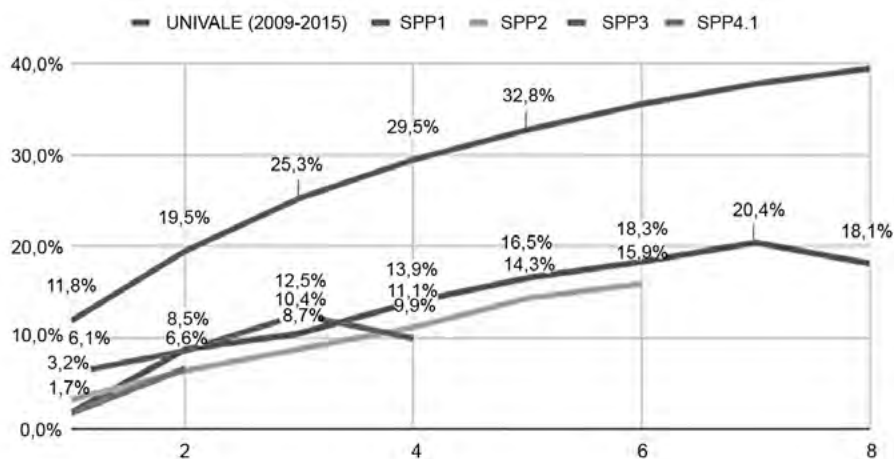


Figura 8.1. Históricos Univalle (2009-2015) vs. Pilos (1, 2, 3, 4).

Fuente: Elaboración Propia

Además del acompañamiento a los estudiantes durante el ciclo básico (4 primeros semestres), se realiza un permanente seguimiento a su desempeño académico. A partir de este ejercicio se observa que los estudiantes beneficiarios del programa SPP del MEN, que han sido acompañados por ASES, presentan niveles de deserción (por cohorte) muy inferiores a los históricos de la Universidad. Por ejemplo, la cohorte SPP 1.0 que ingresó en el período 2015-1, presenta una deserción acumulada del 18,1 %, muy inferior al promedio de las cohortes 2009 a 2015 (39,5 %), que no recibieron el acompañamiento. Similar comportamiento se observa en las demás cohortes de los estudiantes Pilos (Figura 8.1).

De otro lado, se comparó el comportamiento de la deserción en los estudiantes en condiciones de excepción que han sido acompañados por ASES con las cohortes anteriores de estas mismas poblaciones, que no recibieron acompañamiento. Los resultados, aunque no son tan marcados como los observados en la población de estudiantes Pilos, sí muestran una reducción considerable en los indicadores de deserción, que tienden a incrementarse a medida que aumenta el número de semestres cursados. Por ejemplo, la cohorte 2017-1, que a primer semestre presentó un nivel de deserción muy similar al histórico de los estudiantes en condiciones de excepción, a cuarto semestre ya presenta una deserción 5,2 puntos porcentuales menores que la histórica. Para la cohorte 2017-2 las diferencias resultan mucho más significativas desde el primer semestre, y ya a tercer semestre es la mitad de los valores históricos de los estudiantes en condiciones de excepción (Figura 8.2).

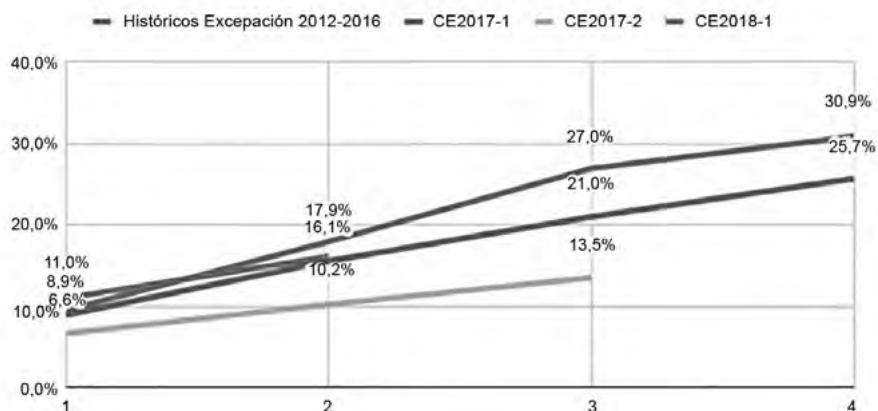


Figura 8.2. Estudiantes ASES en condición de excepción vs. Históricos Univalle en condición de excepción (2012-2016).

Fuente: Elaboración Propia

Los anteriores resultados, aunque descriptivos, muestran importante evidencia de reducción de los niveles de deserción en los estudiantes acompañados por la estrategia, lo cual tiene un impacto institucional significativo en términos de equidad, pero también de eficiencia.

Desde una perspectiva similar, se ha venido monitoreando el desempeño académico de los estudiantes, en particular en lo referente a asignaturas que presentan altos niveles de pérdida y repitencia, que están fuertemente correlacionadas con la ocurrencia de situaciones de bajo rendimiento académico. Los resultados (Figuras 8.3 y 8.4) muestran mayores niveles de aprobación tanto en estudiantes Pilos, como en los de condiciones de excepción, en comparación con los históricos de la Universidad.

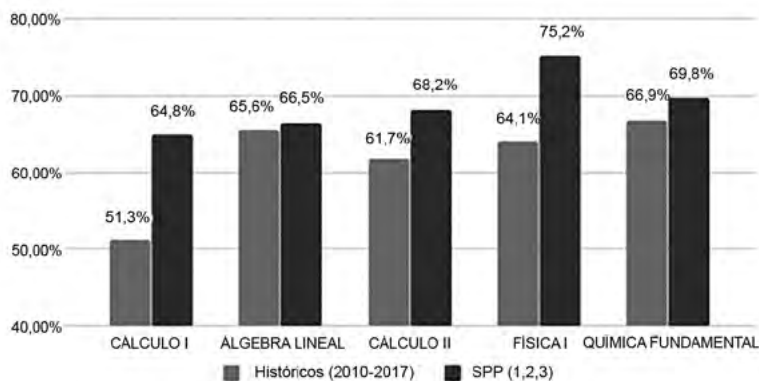


Figura 8.3. Comparativo asignaturas críticas estudiantes SPP (ASES) e históricos, Facultad de Ingeniería.

Fuente: Elaboración Propia

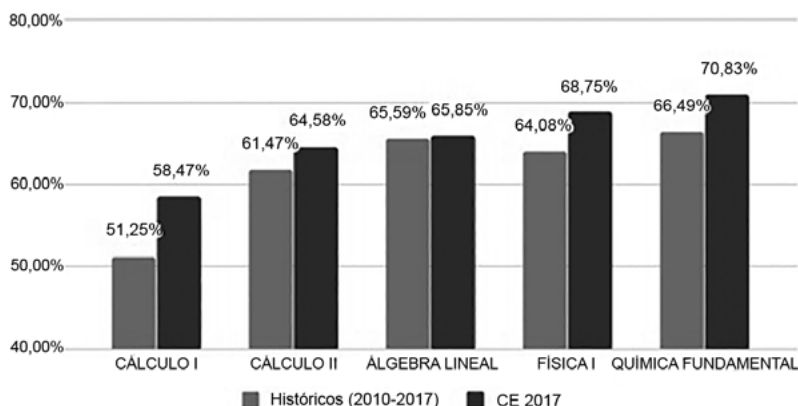


Figura 8.4. Comparativo asignaturas críticas estudiantes en condiciones de excepción (ASES) e históricos, Facultad de Ingeniería.

Fuente: Elaboración Propia

Análisis relacionales

Los análisis presentados a continuación permiten denotar las características centrales de los estudiantes beneficiarios de la estrategia, incluyendo los análisis relacionales de variables de logro académico de los estudiantes pertenecientes a la estrategia.

Tabla 8.3 . Promedio acumulado de los estudiantes activos en la estrategia.

	Ser Pilo Paga			Plan de Nivelación Talentos Pilos	Condición de Excepción	Programa Ingeniería Topográfica
	2015	2016	2017	2016	2017	2017
Estudiantes activos (Ago - Dic 2015)	3,83					
N	112					
Estudiantes activos (Feb - Jun 2016)	3,85	3,87		4,38		
N	94	107		208		
Estudiantes activos (Ago - Dic 2016)	3,83	3,72		4,21		
N	96	125		172		
Estudiantes activos (Feb - Jun 2017)	3,83	3,8	3,76	3,97	3,49	3,85
N	95	114	79	136	301	40

Nota: Todos los datos provienen de la información sistematizada por la Estrategia ASES y la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad del Valle. n = total de casos válidos que incluye solo a los estudiantes que respondieron a las preguntas específicas en los cuestionarios o de los cuales se obtuvo la información académica.

Fuente: Elaboración Propia

En la Figura 8.5 se encuentra que no existe una relación directa entre el promedio acumulado y el estrato del cual proceden; por ejemplo, los estudiantes de condición de excepción pertenecientes a estrato 1 tienen una media de 3,53 en el promedio acumulado, para el estrato 2 la media es de 3,60 y para el estrato 3 de 3,98, pero para el estrato 4 baja el promedio a 3,18.

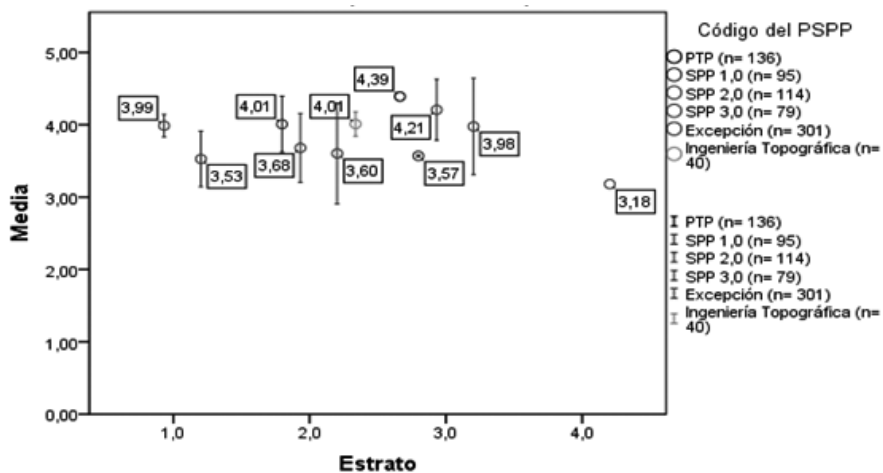


Figura 8.5. Promedio acumulado (Feb - Jun 2017) relacionado con estrato.

Fuente: Elaboración Propia

En la Figura 8.6 no se encontraron variaciones significativas en el promedio acumulado en relación al sexo de los estudiantes beneficiarios de la Estrategia ASES.

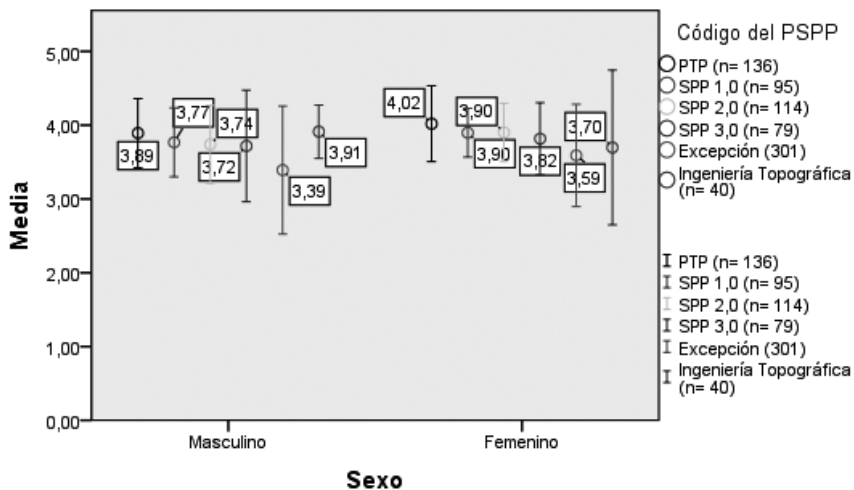


Figura 8.6. Promedio acumulado (Feb - Jun 2017) relacionado con sexo.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 8.4. Información académica acumulada relacionada con el nivel educativo de los padres (Feb - Jun 2017).

		Promedio acumulado (Feb-Jun 2017)					
		PTP	SPP 2015	SPP 2016	SPP 2017	Excepción	Ingeniería Topográfica
Nivel educativo del padre	Bachillerato completo	3,86	3,86	3,80	3,82	3,63	3,85
	Bachillerato incompleto	4,07	3,89	4,04	3,82	3,27	4,10
	No tuvo escuela	3,92	4,02	4,02	3,43	3,25	
	Postgrado				3,62	4,30	4,64
	Primaria completa	4,08	3,67	3,79	3,92	3,49	1,92
	Primaria incompleta	3,70	3,89	3,86	3,73	3,40	3,83
	Tecnólogo o técnico completo	4,02	3,90	3,94	3,86	3,96	3,92
	Tecnólogo o técnico incompleto	4,03	2,87	3,90	4,37		
	Universitario completo	4,22	3,92	3,72	3,63	3,69	3,99
	Universitario incompleto	3,87	3,92	3,77	3,69	3,69	4,17
Nivel educativo de la madre	Bachillerato completo	4,02	3,80	3,88	3,86	3,49	4,12
	Bachillerato incompleto	3,99	3,71	3,86	3,98	3,43	3,53
	No tuvo escuela	4,14	3,80	3,88	4,45	2,53	3,87
	Postgrado	4,19	4,38	4,25		3,90	
	Primaria completa	3,90	3,75	3,70	3,34	3,51	3,66
	Primaria incompleta	3,90	3,95	3,95	3,96	3,57	4,07
	Tecnólogo o técnico completo	3,89	4,06	3,87	3,65	3,59	3,09
	Tecnólogo o técnico incompleto	4,32	4,00		4,45	4,13	
	Universitario completo	3,71	3,98	3,47	3,85	3,76	3,75
	Universitario incompleto	4,24	3,63	3,61	3,58	3,33	4,29

Fuente: Elaboración Propia

Si bien en algunos casos como PTP, condición de excepción e Ingeniería Topográfica se evidenció un promedio alto para aquellos estudiantes cuyo padre tenía los niveles académicos más altos (universitario completo o posgrado) también se encontraron promedios altos en cuyo padre no tenía escolaridad.

Para el caso de la madre, en la Tabla 8.4 también se muestra que existe una relación proporcional entre mayor escolaridad y promedio acumulado. Encontrando un promedio de 4.45 con un nivel de no escolaridad de la madre.

Análisis correlacionales³²

Los análisis correlacionales permiten establecer cómo dos variables o más se desempeñan una frente a la otra y si el aumento o disminución de una de ellas se debe a un aumento o disminución de otra variable asociada (Tabla 8.5).

Tabla 8.5. Análisis de correlación de los puntajes del colegio por áreas en las pruebas Saber 11.

Plan Talentos Pilos (PTP).							
Variables Puntaje IE Saber 11 - 2015	2	3	4	5	6	7	
1. Lectura crítica	r	,913**	,951**	,934**	,902**	,916**	,952**
	n	178	178	178	178	178	178
2. Matemáticas	r		,935**	,962**	,878**	,994**	,914**
	n		178	178	178	178	178
3. Sociales y Competencias Ciudadanas	R			,956**	,885**	,939**	,985**
	n			178	178	178	178
4. Ciencias Naturales	r				,877**	,964**	,948**
	n				178	178	178
5. Inglés	r					,882**	,872**
	n					178	178
6. Razonamiento Cuantitativo	r						,918**
	n						178
7. Competencias Ciudadanas	r						
	N						

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración Propia

³² La información de Ingeniería Topográfica no se incluye en este análisis correlacional debido a que no se logró obtener la información de escolaridad previa en su totalidad.

La correlación de los puntajes alcanzados por los colegios de procedencia de los estudiantes beneficiarios de la estrategia en las pruebas Saber 11 del año en el cual presentaron la prueba de Estado los estudiantes beneficiarios de la estrategia en cada una de las cohortes (PTP, SPP2015, SPP2016, SPP2017 y Condición de Excepción) evidencia que no existe una correlación significativa entre las áreas que analiza la prueba de Estado.

En la Tabla 8.5 se muestra la correlación entre los puntajes del colegio por áreas en las pruebas Saber 11 para los estudiantes que ingresaron como Talentos Pilos. Adicional se realizó el mismo análisis para los estudiantes SPP1, SPP2, SPP3 y Condición de Excepción y se encontró que, en general, existe una correlación altamente significativa de nivel 0,01 entre todos los puntajes por áreas obtenidos por las IE en las pruebas Saber 11. Esto implica que a medida que un área de las pruebas Saber aumente, proporcionalmente aumentarán el resto de las áreas de la prueba. Esto tiene una importancia implícita cuando hablamos de que a pesar de que en algunos colegios existan procesos formativos especializados como los técnicos, el brindar estrategias de análisis y comprensión en alguna de las áreas podría incidir en el puntaje global del colegio.

Tabla 8.6. Análisis de correlación de los puntajes del estudiante por áreas en las pruebas Saber 11.

Ser Pilo Paga 1.0 (SPP 2015). Puntaje del Estudiante Saber 11		2	3	4	5	6
1. Lectura Crítica	r	,106	,085	,235*	,371**	,567**
	α	,256	,364	,011	,000	,000
	N	117	117	117	117	117
2. Matemáticas	r		,138	,484**	,178	,669**
	α		,139	,000	,055	,000
	N		117	117	117	117
3. Sociales y Ciudadanas	r			,343**	,214*	,551**
	α			,000	,020	,000
	N			117	117	117

Ser Pilo Paga 1.0 (SPP 2015). Puntaje del Estudiante Saber 11	2	3	4	5	6
	r			,374**	,783**
4 Ciencias Naturales	α			,000	,000
	N			117	117
5. Inglés	r				,569**
	α				,000
	N				117
6. Global	r				
	α				
	N				

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración Propia

En la Tabla 8.6 se muestra que en el caso de SPP1 hay una correlación significativa entre la mayoría de puntajes por área de la prueba Saber 11 obtenidos por estudiante. No obstante, se ven algunas excepciones. Es así que, entre los puntajes de Lectura crítica y Matemáticas, y Lectura crítica y Sociales y Ciudadanas no se presenta ninguna correlación significativa. Tampoco hay una correlación significativa entre Matemáticas y Sociales y Ciudadanas ni entre Matemáticas e Inglés. De resto, todas las variables se correlacionan de una manera altamente significativa entre sí; lo cual indica que entre mayor es cada uno de estos puntajes, también lo serán los demás con los que están relacionados. Estos resultados se corroboran con los análisis realizados a Talentos, SPP2, SPP3 y Condición de Excepción,

La correlación del estudiante vs. la del colegio muestran el mismo patrón en el cual el aumento en una de las variables es proporcional en el resto de las variables de la prueba Saber 11, menos en el caso de Lectura Crítica y Matemáticas e Inglés y Matemáticas que para el caso de la correlación del estudiante frente a la prueba no fueron significativos.

Tabla 8.7. Análisis de correlación de los puntajes del colegio por áreas en las pruebas Saber 11 con los promedios acumulados.

			Puntaje IE Saber 11				
Cohorte			Lectura crítica	Matemáticas	Sociales y Competencias Ciudadanas	Ciencias Naturales	Inglés
Plan Talentos Pisos (PTP). Promedio acumulado	(Feb-Jun 2016)	r	0,129	0,104	0,099	0,104	0,1
		α	0,091	0,172	0,196	0,172	0,192
		N	173	173	173	173	173
	(Ago-Dic 2016)	r	0,123	0,071	0,089	0,079	0,112
		α	0,14	0,398	0,289	0,346	0,178
		N	145	145	145	145	145
	(Feb-Jun 2017)	r	,230*	0,174	,219*	0,172	,215*
		α	0,012	0,06	0,017	0,063	0,02
		N	118	118	118	118	118
Ser Pilo Paga 1.0 (SPP 2015). Promedio acumulado	(Ago-Dic 2015)	r	0,083	0,005	0,016	0,036	0,076
		α	0,457	0,963	0,889	0,748	0,494
		N	83	83	83	83	83
	(Feb-Jun 2016)	r	0,084	0,015	0,012	0,039	0,078
		α	0,455	0,892	0,915	0,731	0,485
		N	82	82	82	82	82
	(Ago-Dic 2016)	r	0,122	-0,04	0,076	0,041	0,079
		α	0,298	0,733	0,514	0,727	0,501
		N	75	75	75	75	75
	(Feb-Jun 2017)	r	0,187	0,09	0,138	0,128	0,193
		α	0,107	0,438	0,234	0,27	0,096
		N	76	76	76	76	76

Puntaje IE Saber 11							
Cohorte			Lectura crítica	Matemáticas	Sociales y Competencias Ciudadanas	Ciencias Naturales	Inglés
Ser Pilo Paga 2.0 (SPP 2016). Promedio acumulado	(Feb-Jun 2016)	r	0,12	0,078	0,103	0,081	0,069
		α	0,241	0,45	0,313	0,432	0,503
		N	97	97	97	97	97
	(Ago-Dic 2016)	r	0,078	0,054	0,077	0,037	0,056
		α	0,429	0,589	0,44	0,713	0,571
		N	104	104	104	104	104
	(Feb-Jun 2017)	r	-0,021	-0,044	-0,014	-0,049	-0,031
		α	0,834	0,664	0,893	0,627	0,761
		N	99	99	99	99	99
Ser Pilo Paga 3.0 (SPP 2017). Promedio acumulado	Promedio acumulado (Feb-Jun 2017)	r	,238*	0,18	,248*	0,196	,282*
		α	0,035	0,113	0,028	0,083	0,012
		N	79	79	79	79	79
Condición de Excepción	Promedio acumulado (Feb-Jun 2017)	r	-0,009	0,021	0,008	-0,016	0,025
		α	0,893	0,767	0,911	0,818	0,721
		N	206	206	206	206	206

Fuente: Elaboración Propia

En la Tabla 8.7 se muestra que en el caso de Talentos Pilos solo hay correlación significativa entre el promedio acumulado (Feb-Jun 2017) y los resultados obtenidos por la IE en Lectura Crítica, Sociales y Competencias Ciudadanas, Inglés y Competencias Ciudadanas de la Prueba Saber 11-2015 de las IE. En el caso de SPP1 y SPP2 no se evidencia ningún tipo de relación significativa o altamente significativa entre el puntaje obtenido institucionalmente en las distintas pruebas del ICFES Saber 11 y el desempeño académico acumulado de los estudiantes.

Para el caso de SPP3 se encontraron 3 correlaciones significativas al nivel 0,05 entre el puntaje obtenido por la institución en Lectura Crítica, Ciencias e Inglés y el promedio acumulado del período académico Feb-Jun 2017.

En condición de excepción se encontró que no hay ningún tipo de correlación significativa entre los puntajes obtenidos por las instituciones educativas en las distintas pruebas Saber 11 y el promedio acumulado de los estudiantes en el período académico Feb-Jun 2017. Sin embargo, al ser el coeficiente de Pearson (r) negativo para algunos casos de correlación como la que hay entre el puntaje institucional en Ciencias Naturales y el promedio tanto semestral como acumulado, indica que, aunque no hay correlación significativa la correlación que hay es inversa; es decir, que mientras que los puntajes institucionales aumentan, los promedios disminuyen.

Tabla 8.8. Análisis de correlación de los puntajes del estudiante por áreas en las pruebas Saber 11 con los promedios acumulados.

Cohorte	Puntaje del Estudiante Saber 11							
			Lectura Crítica	Matemáticas	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Naturales	Inglés	Global
Plan Talentos Pilos (PTP). Promedio acumulado	(Feb-Jun 2016)	r	-0,021	-0,101	0,042	0,049	0,073	-0,012
		α	0,767	0,148	0,544	0,479	0,293	0,863
		N	207	207	207	207	207	208
	(Ago-Dic 2016)	r	-0,05	-0,112	-0,004	-0,043	-0,081	-0,108
		α	0,52	0,146	0,96	0,577	0,293	0,157
		N	171	171	171	171	171	172
	(Feb-Jun 2017)	r	0,014	0,023	0,11	0,103	,219*	0,136
		α	0,873	0,793	0,205	0,236	0,011	0,114
		N	135	135	135	135	135	136
Ser Pilo Paga 1.0 (SPP 2015). Promedio acumulado	(Ago-Dic 2015)	r	0,067	,216*	0,062	0,181	,285**	,238*
		α	0,481	0,022	0,513	0,056	0,002	0,012
		N	112	112	112	112	112	112
	(Feb-Jun 2016)	r	0,078	0,197	,206*	0,163	,281**	,262*
		α	0,453	0,057	0,046	0,116	0,006	0,011
		N	94	94	94	94	94	94
	(Ago-Dic 2016)	r	,248*	0,079	,300**	0,167	,305**	,314**
		α	0,015	0,445	0,003	0,107	0,003	0,002
		N	95	95	95	95	95	95
(Feb-Jun 2017)	r	,229*	0,036	,216*	0,168	,361**	,277**	
	α	0,026	0,731	0,036	0,106	0	0,007	
	N	94	94	94	94	94	94	

Cohorte	Puntaje del Estudiante Saber 11								
			Lectura Crítica	Matemáticas	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Naturales	Inglés	Global	
Ser Pilo Paga 2.0 (SPP 2016). Promedio acumulado	(Feb-Jun 2016)	r	-0,043	0,076	0,056	0,148	0,056	0,088	
		α	0,657	0,436	0,569	0,129	0,566	0,37	
		N	107	107	107	107	107	107	
	(Ago-Dic 2016)	r	-0,033	0,14	0,111	0,132	0,064	0,134	
		α	0,724	0,138	0,24	0,16	0,496	0,154	
		N	114	114	114	114	114	114	
	(Feb-Jun 2017)	r	0,016	0,029	-0,001	0,149	0,107	0,073	
		α	0,874	0,77	0,993	0,128	0,275	0,455	
		N	106	106	106	106	106	106	
Ser Pilo Paga 3.0 (SPP 2017). Promedio acumulado	(Ago-Dic 2015)	r	0,172	-,226*	0,003	0,168	-0,067	0,008	
		α	0,13	0,046	0,979	0,14	0,555	0,947	
		N	79	79	79	79	79	79	
	(Feb-Jun 2016)	r	0,172	-,225*	-0,003	0,169	-0,071	0,006	
		α	0,13	0,046	0,981	0,138	0,537	0,96	
		N	79	79	79	79	79	79	
	Condición de excepción. Promedio acumulado	(Feb-Jun 2017)	r	,205**	,142*	,216**	0,126	,232**	,229**
			α	0,003	0,04	0,002	0,067	0,001	0,001
			N	210	210	210	210	210	210

Fuente: Elaboración Propia

En la Tabla 8.8 se muestra que para el caso de Talentos Pilos solo hay correlación significativa entre el puntaje del estudiante en Inglés en la prueba Saber 11 y el promedio acumulado de Feb-Jun 2017. Esto implica que entre mayor es el valor en la prueba de Inglés de Saber 11, mayor también es el promedio acumulado de Feb-Jun 2017.

Para el caso de SPP1 se muestra que el puntaje de Inglés en la prueba de los estudiantes, tiene una correlación altamente significativa con los promedios acumulados de Ago-Dic 2015, Feb-Jun 2016, Ago-Dic 2016 y Feb-Jun 2017. Mientras tanto, el puntaje global de los estudiantes en la prueba Saber 11 tiene una correlación significativa con los promedios acumulados de Ago-Dic 2015, Feb-Jun 2016 y altamente significativa con los promedios

acumulados de Ago-Dic 2016 y Feb-Jun 2017. No obstante, también se presentan correlaciones significativas entre el puntaje de Sociales y Ciudadanas y los promedios acumulados de Feb-Jun 2016, Ago-Dic 2016 y Feb-Jun 2017. Otras correlaciones significativas son entre el puntaje de Lectura Crítica y los promedios acumulados de Ago-Dic 2016 y Feb-Jun 2017.

En el caso de SPP2 no se evidencian correlaciones significativas, mientras que para SPP3 se encontró que hay una correlación significativa a nivel 0,05 entre el puntaje obtenido por los estudiantes en la prueba Saber 11 de matemáticas y el promedio acumulado en los dos períodos académicos Ago-Dic 2015 y Feb-Jun 2016; sin embargo, la naturaleza de esta relación es de carácter inverso al ser el coeficiente de Pearson negativo, lo que indica que mientras el puntaje de los estudiantes en matemáticas aumenta, disminuye el promedio acumulado de los estudiantes, o viceversa, mientras el promedio aumenta el puntaje disminuye. De igual manera ocurre entre los puntajes de Inglés en relación con el promedio acumulado de estos dos períodos.

En el caso de condición de excepción se encuentra que hay una correlación altamente significativa entre el puntaje obtenido en las pruebas Saber 11 de Lectura Crítica, Ciencias Sociales y Ciudadanas e Inglés, así como en el puntaje global obtenido por los estudiantes cuyo nivel de significancia es de 0,01.

Análisis de trayectorias

Como parte de los objetivos que tiene el Componente de Investigaciones de ASES para hacer seguimiento a la estrategia de acompañamiento y las trayectorias de los estudiantes, se decidió extraer una muestra de 130 estudiantes, a partir de un muestreo estratificado aleatorio simple, con el fin de explorar a fondo la información que se ha recolectado de los estudiantes a lo largo del proceso. Las cohortes seleccionadas para el análisis de trayectorias fueron aquellas que tenían un mayor tiempo en la estrategia y por ende en el proceso de acompañamiento: Estudiantes que ingresaron como Talentos Pilos, Estudiantes de SPP 1.0 (2015) y 2.0 (2016).

Durante el año 2016, para la muestra seleccionada se llevaron a cabo 1503 acompañamientos por parte del programa ASES, 637 de estos en el período académico febrero-junio 2016 y los 873 acompañamientos restantes en el período agosto-diciembre de 2016. En promedio cada estudiante del programa SPP y Talentos Pilos tuvo 12 acompañamientos, de los cuales 5 se hicieron en el período febrero-junio 2016 y los otros 7 en agosto-diciembre de 2016.

Tabla 8.9. Distribución de la muestra de estudiantes de la estrategia teniendo en cuenta un nivel de confianza de 99 % y un margen de error de 5 %.

	Código del PSPP		
	n	%	Tamaño muestra
PTP	217	47,2	128
SPP 1,0	118	25,7	70
SPP 2,0	125	27,2	74
Total	460	100,0	272

Fuente: Elaboración Propia

Esta muestra permite tener una información representativa de cómo se han venido desarrollando las monitorías de acompañamiento entre pares, las cuales son el corazón de la estrategia por la naturaleza del proceso de seguimiento propuesto.

Para analizar la información se retomó *el Semáforo de alertas*³³, a partir de las observaciones reportadas en cada una de las fichas de acompañamiento entre pares que se realiza desde el Componente Socioeducativo. Se tomaron tres niveles de riesgo para cada uno de los componentes que se van a analizar (siendo 1 el de menor riesgo, 2 el de riesgo medio y 3 el de mayor riesgo), en total se estudiaron cinco dimensiones (Tabla 8.10). El semáforo de alertas permite observar las trayectorias de los estudiantes.

Tabla 8.10 . Niveles de riesgo por cada dimensión.

Componentes	Niveles 1	Nivel 2	Nivel 3
Individual	Se encuentra bien de salud	Padece enfermedades o dolencias poco frecuentes	Padece enfermedades o dolencias muy frecuentemente
	Cuando se siente indispuerto acude al médico	Cuando se siente indispuerto algunas veces acude a médico	Cuando se siente indispuerto no acude al médico
	Sigue todas las indicaciones del médico	Sigue algunas indicaciones del médico	No sigue las indicaciones del médico
	Realiza exámenes médicos de rutina	Solo cuando se siente indispuerto se realiza exámenes médicos	No se realiza exámenes médicos

³³ El *semáforo de alertas* es construido por el Componente Socioeducativo y retomado en el Componente de Investigaciones para los análisis de trayectorias (ver capítulo 7).

Componentes	Niveles 1	Nivel 2	Nivel 3
Individual	Realiza deporte o actividad física	De vez en cuando realiza algún deporte o actividad física	Es sedentario
	Tiene una relación sana con su pareja	Suele tener conflictos que no se resuelven con su pareja	Tiene una relación tóxica con su pareja
	Posee una red de apoyo	Red de apoyo inestable	No posee una red de apoyo
	Reconoce sus cualidades interpersonales	Reconoce solo algunas de sus cualidades personales	No reconoce cuáles son sus cualidades interpersonales
	Siente que su situación actual es confortable	Siente que su situación actual es cómoda, pero podría ser mejor	Siente que su situación actual es inconfortable
	Busca estrategias para superar los conflictos personales	A veces busca estrategias para superar los conflictos personales	No busca estrategias para superar los conflictos personales, ni busca apoyo profesional
	Tiene <i>hobbies</i> o pasatiempos	No tiene claro cuáles son sus <i>hobbies</i> o pasatiempos	No sabe qué disfruta hacer en su tiempo libre
	Realiza actividades lúdicas y recreativas en su tiempo libre	Realiza poca actividad lúdica en su tiempo libre	No realiza una actividad beneficiosa en su tiempo libre
	Conoce la ciudad	Conoce algunos lugares de la ciudad	No conoce la ciudad
	Se siente a gusto en su actual vivienda	Tiene algunos problemas de convivencia en su actual vivienda, pero busca mejorarlos	Tiene problemas frecuentes de convivencia en su actual vivienda y no se siente a gusto en ella
Familiar	Logra superar los conflictos personales y busca apoyo profesional cuando es necesario	Necesita apoyo para superar los conflictos personales; no obstante, busca apoyo profesional	Necesita apoyo para superar los conflictos personales; no obstante, no busca apoyo profesional
	Tiene una relación sana con su familia	Su familia suele tener conflictos que no se resuelven	Problemas frecuentes con la familia
	Su familia apoya su elección de carrera	Solo uno de los padres apoya su elección de carrera	Su familia no apoya la elección de carrera

Componentes	Niveles 1	Nivel 2	Nivel 3
Familiar	El estudiante escogió la carrera con ayuda de su familia	Los familiares realizaron una lista de carreras y el estudiante eligió una de ellas	La carrera fue impuesta por su familia
	Su familia apoya su elección de Universidad	Solo el núcleo familiar apoya su elección de Universidad	Su familia no apoya la elección de Universidad
	El ingreso a la Universidad fue una decisión que privilegió los intereses del estudiante más que de la familia	El ingreso a la Universidad fue una decisión que privilegió los intereses de la familia más que del estudiante	Ingresó a la Universidad obligado por su familia
	La comunicación con su familia es abierta y respetuosa	La comunicación con su familia es respetuosa, pero existen algunos temas tabúes	La comunicación con su familia es irrespetuosa
	Comunicación frecuente con los integrantes de su familia	Comunicación poco frecuente con los integrantes de su familia	La comunicación con su familia es inexistente
	El estudiante puede hablar de cualquier tema con su familia	El estudiante se ve limitado a hablar de algunos temas tabúes con su familia	El estudiante siente que no puede hablar con su familia temas personales
	Familiares cercanos se encuentran sanos	Tiene familiares cercanos que se enferman constantemente	Tiene familiares cercanos que padecen enfermedades crónicas
	Muerte de un familiar lejano	Muerte de un familiar cercano; no obstante, busca ayuda profesional para superar el duelo	Muerte de un familiar cercano; sin embargo, no busca ayuda profesional para superar el duelo
	Vive con su familia	Vive solo pero su familia está al pendiente constantemente/ Vive con sus familiares, pero no con su familia nuclear	Núcleo familiar ausente/ Es cabeza de familia

Componentes	Niveles 1	Nivel 2	Nivel 3
Económico	Los ingresos económicos le son suficientes para solventar sus necesidades económicas	Algunas veces los ingresos económicos le son suficientes para solventar sus necesidades económicas	Los ingresos no son suficientes para solventar las necesidades económicas
	El estudiante no tiene deudas	El estudiante tiene algunas deudas, pero tiene un plan para pagarlas	El estudiante tiene deudas y no tiene un plan para pagarlas
	El estudiante tiene estrategias económicas	El estudiante tiene pocas estrategias económicas	El estudiante no tiene ninguna estrategia económica
	La familia apoya económicamente al estudiante	La familia no apoya económicamente al estudiante	El estudiante apoya económicamente a su familia
	El apoyo del Icetex es suficiente para solventar las necesidades económicas del estudiante	El apoyo del Icetex no es suficiente para solventar las necesidades económicas; no obstante, completa los ingresos económicos necesarios del estudiante	El apoyo del Icetex no es suficiente para solventar las necesidades económicas, ni completa los ingresos económicos necesarios del estudiante
	El dinero del Icetex se consigna a tiempo	El dinero del Icetex en algunas ocasiones no se consigna a tiempo	El dinero del Icetex no se consigna a tiempo
	Los beneficios universitarios apoyan económicamente al estudiante	Los beneficios universitarios ayudan económicamente al estudiante, pero no son suficientes	Los beneficios universitarios no apoyan económicamente al estudiante
	El estudiante tiene varias estrategias para ahorrar	El estudiante tiene algunas estrategias para ahorrar	El estudiante no tiene alguna estrategia de ahorro
	El estudiante tiene conocimientos sobre finanzas	El estudiante tiene algunos conocimientos de finanzas	El estudiante no tiene conocimientos sobre finanzas
	El estudiante tiene conocimientos sobre administración económica	El estudiante tiene algunos conocimientos sobre administración económica	El estudiante no tiene conocimientos sobre administración económica
Académico	Presenta un buen desempeño académico	Presenta un desempeño académico regular	Presenta un mal desempeño académico

Componentes	Niveles 1	Nivel 2	Nivel 3
Académico	Reconoce sus dificultades académicas, propone y busca estrategias para resolverlas	Reconoce sus dificultades académicas; y algunas veces propone y busca estrategias para resolverlas	Reconoce sus dificultades académicas, pero no propone estrategias para resolverlas
	Identifica sus habilidades académicas y hace uso de ellas	Identifica algunas habilidades académicas y hace poco uso de ellas	No logra identificar sus habilidades académicas
	Cuando pierde un parcial o un trabajo, emplea varias estrategias para mejorar	Cuando pierde un parcial o trabajo, emplea solo algunas estrategias para mejorar	Cuando pierde un parcial o trabajo, no emplea alguna estrategia para mejorar
	El estudiante considera que la carga académica está bien	El estudiante considera que la carga académica es alta pero llevadera	El estudiante considera que la carga académica es excesiva
	El estudiante cuenta con un buen grupo de estudio	El estudiante cuenta con grupo de estudio; no obstante, considera que no son de gran apoyo académico	El estudiante no cuenta con un grupo de estudio
	Posee una metodología eficaz de estudio	No posee una metodología eficaz de estudio; no obstante, busca apoyo para mejorar su estrategia de estudio	No posee una metodología eficaz de estudio; no obstante, no busca apoyo para mejorar su estrategia de estudio
	El estudiante conoce y aplica varias estrategias de estudio	El estudiante conoce, pero solo aplica algunas estrategias de estudio	El estudiante no conoce ni aplica estrategias de estudio
	El estudiante posee todos los materiales y herramientas para cumplir con su proceso académico	El estudiante cuenta con algunos materiales y herramientas para cumplir con su proceso académico; no obstante, busca estrategias para solventar estas dificultades	El estudiante no cuenta con los materiales y herramientas para cumplir con su proceso académico y no busca estrategias para solventar estas dificultades

Componentes	Niveles 1	Nivel 2	Nivel 3
Académico	Se siente conforme con la pedagogía de los docentes	Se siente inconforme con la pedagogía de algunos docentes	Se siente inconforme con la pedagogía de los docentes
	Cuando una estrategia de estudio no es eficaz, el estudiante prueba con otras para encontrar la más adecuada	Cuando una estrategia de estudio no es eficaz, el estudiante prueba con otra	Cuando una estrategia de estudio no es eficaz, el estudiante la mantiene
	Conoce las instalaciones de la Universidad	Conoce algunas instalaciones de la Universidad	Conoce poca o ninguna instalación de la Universidad
	Conoce cuáles son los servicios que brinda la Universidad	Conoce algunos de los servicios que brinda la Universidad	No conoce los servicios que brinda la Universidad
	Hace uso de todos los servicios que le ofrece la Universidad	Hace uso de algunos servicios que le ofrece la Universidad	No hace uso de los servicios que ofrece la Universidad
	Conoce los derechos y deberes del estudiante	Conoce algunos de los derechos y deberes del estudiante	No conoce los derechos y deberes del estudiante
Vida universitaria	Reporta sentirse bien en la Universidad	Presenta frustración en algunas ocasiones por el ambiente universitario	No se siente cómodo en la Universidad
	Identifica lugares dentro de la Universidad para pasar tiempo libre	No identifica lugares dentro de la Universidad para pasar tiempo libre	Después de clase el estudiante se va de la Universidad
	Participa de actos culturales dentro de la Universidad	Algunas veces participa de actos culturales dentro de la Universidad	No participa de actos culturales dentro de la Universidad
	Identifica grupos estudiantiles	Identifica algunos grupos estudiantiles	No conoce grupos estudiantiles
	Identifica grupos culturales	Identifica unos pocos grupos culturales	No conoce grupos culturales
	Identifica grupos deportivos	Identifica unos pocos grupos deportivos	No conoce grupos deportivos

Fuente: Elaboración Propia

Riesgo individual

El riesgo individual corresponde a la información que refiere el estudiante sobre aspectos de su vida psicosocial; es decir, todo aquello que tiene que ver con los aspectos de la vida y formación personal del estudiante. Dentro de esa categoría se incluyen las experiencias narradas por los estudiantes sobre las actividades que practican en su tiempo libre, las cualidades interpersonales e intrapersonales que poseen, la percepción que tiene sobre sí mismo y la red de apoyo. Los resultados representados en la Figura 8.7 muestran que la mayor parte de los estudiantes presentan el nivel más bajo de riesgo individual (1), seguidos por los estudiantes que poseen un nivel medio de riesgo (2) y, por último, los estudiantes que presentan el riesgo individual más alto (3).

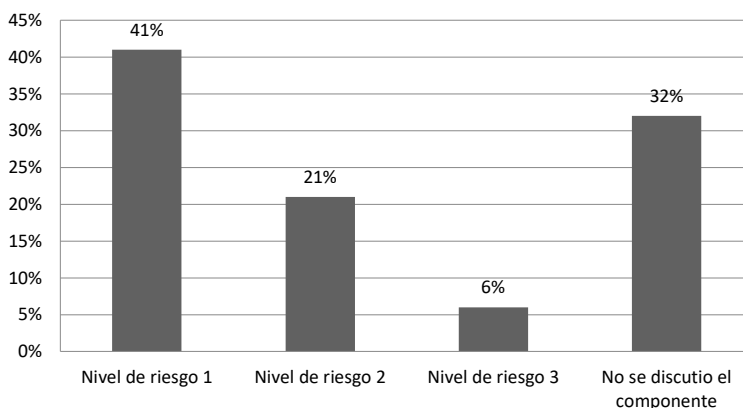


Figura 8.7. Nivel de riesgo individual actual.

Fuente: Elaboración Propia

A continuación se expondrá brevemente lo que se encontró en cada uno de los niveles de riesgo individual:

Nivel 1 de riesgo: En este nivel de riesgo individual, se encontró que los estudiantes se sentían cómodos en los aspectos referidos a su vida personal. De tal modo que los estudiantes organizaban su tiempo para realizar actividades lúdicas o recreativas, pues practicaban algún deporte, tenían hobbies, o salían con sus amigos y familia. Así mismo, los estudiantes reconocían cuales eran sus cualidades intra e interpersonales y hacían uso de ellas en su vida cotidiana. También se encontró que los estudiantes tenían buenas relaciones con sus amigos o parejas sentimentales, lo que permitió inferir que poseían una red de apoyo estable. Así mismo, se observó que la mayoría de los estudiantes de este nivel cuando presentaban conflictos personales, buscaban las estrategias para solucionarlos. Hay que mencionar además que los estudiantes de esta categoría, presentaban por lo general buena salud

física y psicológica y cuando esta se veía perjudicada, buscaban apoyo profesional.

Por otro lado, hay que destacar que muchos de ellos contaban con monitores de acompañamiento que detectaron los problemas que estaban influyendo en la vida personal de los estudiantes y ejecutaron estrategias eficaces para mejorar el bienestar del estudiante. Cabe resaltar, que los estudiantes también fueron receptivos a las indicaciones y actividades propuestas por los monitores de acompañamiento.

Nivel 2 de riesgo: De manera general, los estudiantes que encontramos en este nivel realizan pocas actividades lúdicas y recreativas en sus tiempos libres. Asimismo, presentan algunos inconvenientes en el establecimiento de relaciones con sus compañeros y amigos, por lo cual su red de apoyo se podía considerar inestable. Igualmente, algunos de ellos presentaban problemas de convivencia en su vivienda, sin embargo, buscaban algunas estrategias para solucionarlos. También, encontramos estudiantes que padecían enfermedades o dolencias frecuentes y solo en algunas ocasiones acudían al médico.

Nivel 3 de riesgo: En este nivel se encontró principalmente estudiantes que tenían graves problemas de salud o que padecían de enfermedades con frecuencia y no acudían al médico o no solían seguir sus recomendaciones. Estos problemas de salud afectaron negativamente la disposición de los estudiantes para ejecutar las actividades cotidianas y académicas. También se encontraron estudiantes a quienes, debido a que vivían en ciudades lejanas a la Universidad, el transporte les generaba una inversión de mucho tiempo y esto los hacían sentir que su situación era incómoda.

Riesgo familiar

El riesgo familiar corresponde a la información que refiere el estudiante sobre aspectos de su relación familiar, es decir todo aquello que se enlaza con la convivencia y la comunicación familiar, la percepción que tiene de los integrantes de la familia, los modos de resolver los conflictos que surgen, así como también el apoyo de la familia en cuanto a la elección de carrera. Los resultados representados en la Figura 8.8 muestran que muchos estudiantes no discutían este componente en los acompañamientos. Igualmente, los resultados señalan que la mayor parte de los estudiantes presentan el nivel medio de riesgo familiar (2), seguidos por los estudiantes que poseen un nivel bajo de riesgo (1) y, por último, los estudiantes con riesgo individual más alto (3).

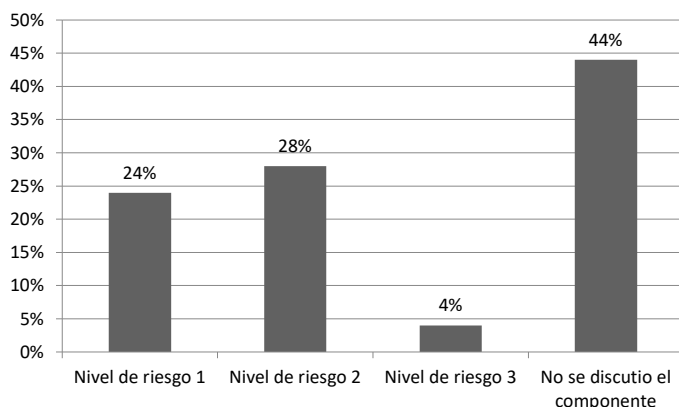


Figura 8.8. Nivel de riesgo familiar actual.

Fuente: Elaboración Propia

A continuación se expondrá brevemente lo que se encontró en cada uno de los niveles de riesgo familiar:

Nivel 1 de riesgo: En este nivel de riesgo se pudo apreciar que todos los estudiantes mantenían una buena relación familiar, donde el diálogo y el apoyo mutuo se hizo presente; igual, en aquellos momentos donde se comunicó algún tipo de dificultad familiar, esta pudo ser superada gracias al diálogo y la terapia. Se logró observar, de igual manera, que aunque algunos estudiantes manifestaron sentirse solos por la distancia, gran parte de ellos sostenía una buena relación y comunicación con sus padres. Finalmente, varios estudiantes informaron recibir apoyo de sus padres por su elección de carrera, lo que les llevaba a desear aplicar todos los conocimientos adquiridos de sus carreras en las tierras de sus familiares para mejorar su calidad de vida.

Nivel 2 de riesgo: La gran mayoría de los estudiantes presentes en este nivel informaron vivir solos puesto que se vieron en la necesidad de trasladarse del hogar de sus padres por la lejanía de la Universidad, estableciéndose en un lugar más cercano. A pesar de que algunos de ellos mantenían constante comunicación con sus familiares, dijeron sentirse muy solos y sin una red de apoyo. Por otro lado, algunos estudiantes buscaron distanciarse por voluntad propia de sus familias, por razón de las frecuentes discusiones que mantenían. Al final, los padres de unos pocos estudiantes presentaron situaciones como enfermedad y divorcio, por lo cual les solicitaron a sus hijos mudarse de nuevo a sus viviendas para brindarles apoyo.

Nivel 3 de riesgo: De manera general, los estudiantes pasaron por múltiples problemáticas familiares, en las cuales hubo casos donde los estudiantes se vieron forzados por sus familias en la elección de carrera, así como otras circunstancias en las que se presentaba consumo de alucinógenos y

robo dentro del hogar por parte de familiares; situación que motivaba a los estudiantes a abandonar la casa. También se tuvo evidencia de cómo los procesos de divorcio entre padres terminaban afectando el estado anímico de los estudiantes. De igual manera, muchos de los estudiantes en este nivel expresaron sentirse solos y sin una red de apoyo, debido a la lejanía de sus familias y a las relaciones de conflicto que mantenían.

Riesgo económico

El riesgo económico corresponde a la información que refiere el estudiante sobre su situación económica; es decir, todo aquello que se relaciona con el manejo que realiza el estudiante de su economía. Dentro de esta categoría se incluyen las estrategias económicas ejecutadas por los estudiantes para solventar sus necesidades y para ahorrar, el apoyo económico que recibe el estudiante de su familia y del programa, y finalmente, los beneficios universitarios que apoyan en lo económico al estudiante. Los resultados representados en la Figura 8.9 muestran que pocos estudiantes refieren información sobre este tipo de riesgo. Así mismo, entre los estudiantes que presentan este tipo riesgo, la mayoría se ubican en un nivel 1 de riesgo, seguidos por los estudiantes de nivel 2 y, por último, en el nivel más alto de riesgo se ubican la menor cantidad de estudiantes.

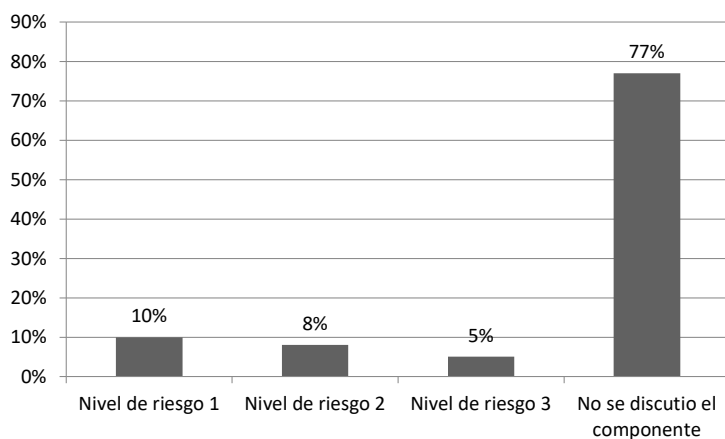


Figura 8.9. Nivel de riesgo económico actual.

Fuente: Elaboración Propia

A continuación se presenta, de manera general, lo que se encontró en cada uno de los niveles de riesgo económico:

Nivel 1 de riesgo: Dentro de este nivel de riesgo económico se pudo observar que los estudiantes no presentaron problemas económicos significativos; ellos informaron tener un buen manejo del dinero, implementando

estrategias de consumo y ahorro. Manifestaron, por este motivo, que el dinero suministrado por el Icetex era suficiente para solventar sus necesidades económicas; igualmente, algunos estudiantes contaban con el apoyo económico de sus padres, lo cual facilitaba la cobertura de sus necesidades. Los monitores dieron su apoyo a los estudiantes que solicitaban algún tipo de información concerniente a su distribución monetaria, brindándoles lecturas sobre el uso adecuado del dinero en gastos prioritarios.

Nivel 2 de riesgo: Este nivel dio cuenta de algunas problemáticas en relación con lo económico. Una de las situaciones que tuvo mayor impacto fue el hecho de que el Icetex no depositaba el dinero en el tiempo correspondiente, lo cual generaba que los estudiantes tuvieran dificultades para costear sus necesidades básicas. Otros estudiantes, ante este tropiezo con el Icetex, decidieron aprender a hacer uso de estrategias económicas para volver más llevadera su situación.

Nivel 3 de riesgo: De manera general se pudieron observar distintas dificultades económicas para los estudiantes; muchos manifestaron no contar con la consignación monetaria del Icetex a tiempo, lo cual generaba grandes inconvenientes para cubrir sus necesidades básicas; de igual forma, muchos de ellos informaron no tener apoyo económico de sus padres, haciendo que fuera más difícil cubrir sus necesidades básicas, pues el dinero que ganaban por su cuenta no era suficiente. Finalmente, la preocupación por no contar con apoyo económico de la Universidad se hizo expresa hacia los monitores. Ante las diferentes dificultades, los monitores brindaron su ayuda, informando a los estudiantes sobre las ayudas económicas que podían obtener de la Universidad, brindándoles un acompañamiento en sus diligencias para recibir el pago del Icetex a tiempo. Cabe agregar que ciertos estudiantes se vieron en imposibilidad de acudir a la Universidad en diferentes ocasiones, pues no contaban con el dinero para asistir a las clases.

Riesgo académico

Esta categoría corresponde a la información que refieren los estudiantes sobre su desempeño académico. Es así que, dentro de este riesgo, se incluyen los reconocimientos e identificaciones que realiza tanto el estudiante como el monitor de acompañamiento sobre las habilidades y dificultades académicas que se le presentan al alumno en su proceso de aprendizaje. Igualmente, se incluye la metodología y estrategia que ejecuta o no el estudiante para mejorar su desempeño académico. De igual modo, se recoge la percepción del estudiante sobre su carga académica y el nivel de exigencia dentro de su programa académico. Los resultados de la Figura 8.10 muestran que la mayor cantidad de los estudiantes de estos programas presentan un bajo

nivel de riesgo académico (1), seguidos por los estudiantes que poseen un nivel medio de riesgo (2) y, por último, los estudiantes que presentan el riesgo académico más alto (3).

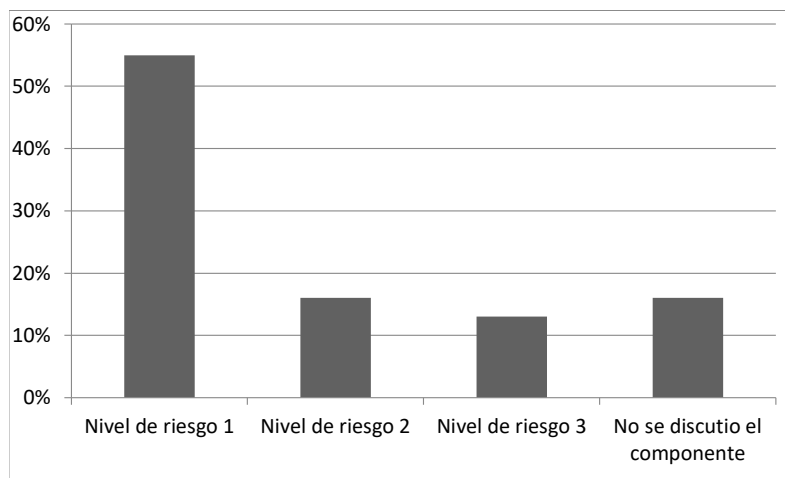


Figura 8.10. Nivel de riesgo académico actual.

Fuente: Elaboración Propia

A continuación se expondrá brevemente lo que se encontró en cada uno de los niveles de riesgo académico:

Nivel 1 de riesgo: De forma general, los estudiantes reconocieron sus fortalezas y debilidades, mostrando motivación por mejorar su desempeño académico al buscar ayuda en las monitorías académicas, a las cuales asistieron constantemente. Este proceso les ayudó a solventar algunas de sus dificultades como la falta de tiempo y las complicaciones con algunas materias; la mejora se vio reflejada en el aumento del desempeño académico y la organización del tiempo, que les permitía tener espacio suficiente para cumplir con sus responsabilidades y hacer parte de actividades extracurriculares.

Nivel 2 de riesgo: Los estudiantes posicionados dentro de este nivel de riesgo presentaron un desempeño académico regular, dado que expresaron carecer de tiempo suficiente para responder por la carga académica, así como desconocimiento sobre estrategias que les ayudaran a mejorar en estos aspectos; algunos presentaron de igual forma dificultades para identificar sus metas a largo plazo. En vista de esto todos los estudiantes aceptaron la ayuda de su monitor académico, asistiendo de manera regular, cada semana, donde se les explicaron algunas estrategias para organizar y manejar su tiempo. Otro factor influyente fueron los grupos de trabajo, en los cuales ciertos estudiantes manifestaron quejas regulares, dado que se daban discrepancias entre los

miembros por irresponsabilidad e incumplimiento en la entrega de trabajos; por otro lado, algunos estudiantes informaron sentirse a gusto con sus grupos de trabajo.

Nivel 3 de riesgo: De manera general los estudiantes mostraron un desempeño académico bajo; muchos presentaron una cantidad considerable de materias perdidas e inasistencias constantes a las clases; otros estudiantes reconocieron su falta de conocimiento sobre estrategias para el aprendizaje y la distribución de tiempo; a pesar de estas situaciones, muchos informaron no tener interés por adquirir ayuda de un monitor académico. Finalmente, se evidenció un caso en extremo, preocupante, donde un estudiante canceló el semestre, retirándose de la Universidad.

Riesgo de vida universitaria

El riesgo de vida universitaria engloba los elementos que se relacionan con la percepción que tiene el estudiante sobre la interacción que realiza con los espacios universitarios. De tal modo que se analiza la información sobre la participación del estudiante en actividades extracurriculares tales como el uso de los servicios deportivos, bibliotecarios y monitorías, así como también la participación del estudiante en grupos culturales, deportivos y académicos. Igualmente, este riesgo incluye la información sobre cómo reportó sentirse el estudiante en el ambiente universitario. Los resultados de la Figura 8.11 muestran que este tipo de riesgo es muy poco discutido por los estudiantes. Entre los estudiantes que reportan este riesgo, la mayor cantidad presentan un bajo nivel de riesgo (1), seguidos por los estudiantes que reportan un nivel medio (2) y, por último, los estudiantes que presentan un alto nivel de riesgo (3).

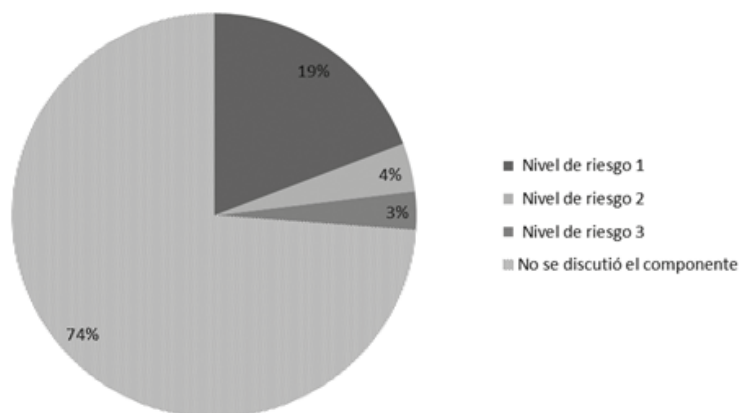


Figura 8.11. Nivel de riesgo vida universitaria actual.

Fuente: Elaboración Propia

A continuación se presenta detalladamente la información encontrada en cada uno de los niveles de riesgo vida universitaria:

Nivel 1 de riesgo: Los estudiantes ubicados dentro de este nivel dieron cuenta de un amplio conocimiento sobre los diferentes servicios y oportunidades que les brinda la Universidad; entre los que se encuentran: grupos de investigación, culturales y deportivos, actividades lúdicas y espacios de esparcimiento como la mediateca. De manera general, los estudiantes informaron conocer las instalaciones de la Universidad, sus derechos y deberes como estudiantes, haciendo uso de los mismos, lo cual enriqueció su formación dentro de la Universidad.

Nivel 2 de riesgo: Algunos estudiantes informaron no tener ningún conocimiento respecto a los espacios lúdicos, de esparcimiento y recreación de la Universidad, así como de sus servicios y diferentes grupos deportivos, investigativos y culturales. En relación con lo anterior, una cantidad considerable de estudiantes expresaron tener un conocimiento parcial de estas posibilidades extracurriculares. Ante esta situación los monitores hicieron uso de los acompañamientos para brindarles a los estudiantes un conocimiento más amplio de las instalaciones, grupos y demás aspectos de la Universidad, buscando que se lograra una apropiación de la Universidad por parte de ellos, que les permitiera enriquecer su experiencia de formación universitaria.

Nivel 3 de riesgo: De manera general, los estudiantes expresaron no hacer uso de los espacios universitarios y sus distintas actividades extracurriculares. Algunos manifestaron no hacerlo pues no se sentían como miembros de la Universidad, por lo cual pasaban su tiempo libre fuera de ella. Al final, algunos informaron que debido a su carga académica no tenían la oportunidad de ser partícipes de otros espacios fuera de lo académico, pues no contaban con el tiempo para ello.

**LA GEOESPACIALIZACIÓN:
UNA HERRAMIENTA EN LA IDENTIFICACIÓN
DE ALERTAS TEMPRANAS PARA DISMINUIR LA
DESERCIÓN UNIVERSITARIA**

*Luis Fernando Majín Figueroa*³⁴

*Martha Lucía Vásquez Truissi*³⁵

INTRODUCCIÓN

Como se indicó en el capítulo 7 en relación con el funcionamiento de la estrategia y específicamente en su conformación por dimensiones para la valoración del riesgo de deserción, en la dimensión de Vida Universitaria y Ciudad se ubica la información Georeferenciación de los estudiantes junto con otros elementos como la adaptación a la ciudad y a la Universidad, la vivienda, la vida universitaria, entre otros. En todos ellos, se abordan estrategias o acciones que emplea el monitor para conocer al estudiante. Para el caso que nos ocupa, la categoría de Georreferenciación considera orientar a los estudiantes sobre nuevos lugares en los territorios cotidianos (tanto en la Universidad como en la ciudad), muchos de ellos guiados por sus monitores, así como también evaluar la influencia de la ubicación de residencia en el rendimiento académico de los estudiantes.

³⁴ Geógrafo. Profesional. Estrategia ASES. Universidad del Valle

³⁵ Profesora Titular Jubilada. Directora Estrategia ASES. Universidad del Valle.

En ese sentido, y con el propósito antes mencionado, se buscó caracterizar los datos geográficos de los estudiantes de las cohortes SPP y en condición de excepción de la Universidad del Valle y examinar la relación existente entre los componentes de rendimiento académico y las condiciones geográficas de los estudiantes SPP 2015-2 a 2017-1 y en condición de excepción 2017-1 de la Universidad del Valle.

METODOLOGÍA

Para los hallazgos referidos más adelante se analizaron variables como: estratificación, condición de ingreso (condiciones de excepción del proceso de admisiones de Univalle) del estudiante; si el estudiante era propiamente de Cali o si era foráneo, lugar de residencia, distancias de residencia relacionada; tiempo de movilidad origen-destino, y, por último, la variable de entorno espacial —que comprende la situación actual de la ciudad en relación con los casos de robos y los homicidios—. Lo anterior se consiguió a través de la geoespacialización como método de investigación geográfica que contempla algunas variables, procesos y análisis que a su vez permitieron plasmar los comportamientos socioespaciales de los estudiantes.

Para esta evaluación de las condiciones Geograficas se consiguió la ubicación en la ciudad de los lugares donde residían los estudiantes de la Universidad del Valle. Así mismo, los procesos de sistemas de referencia de coordenadas en terreno facilitaron la correcta localización de la población estudiada. De esta manera se logró un análisis espacial que complementa y compara los diferentes comportamientos socioespaciales para brindarles recomendaciones basadas en seguridad y bienestar a los universitarios.

Las herramientas geoespaciales se utilizan dentro de la Estrategia ASES de la Universidad del Valle en cuatro momentos, los mismos que, para la presente evaluación, se tuvieron en cuenta:

- El primero consistió en relacionar la población de estudiantes adscritos al programa Ser Pilo Paga (SPP), del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y matriculados en la Universidad del Valle (2015-2, 2016-1 y 2017-1) y a los estudiantes matriculados por condiciones de excepción (2017-1) y su dispersión dentro de la ciudad.
- El segundo comprendió una caracterización que se complementa con el geovisor “*Geocalízate*”³⁶ el cual, ayuda a recomendar zonas seguras,

³⁶ Visor que facilita la interacción entre el estudiante y la ciudad de Cali, cuenta con múltiples capas que le permiten ubicar y reconocer sitios de referencia de la ciudad.

- cercanas y accesibles a los estudiantes foráneos que desconocen las dinámicas de la ciudad (violencia y movilidad), de forma confiable.
- En el tercer momento se construyó un índice de exposición de riesgo geográfico de los estudiantes, con el objetivo de adaptarse a las herramientas de alertas tempranas de la Estrategia ASES.
 - El cuarto momento se realizó a través de la recolección de datos espaciales relacionados con los factores que inciden en el bajo rendimiento académico, dando la posibilidad de conocer los comportamientos y características de los posibles estudiantes desertores. Lo anterior se complementa con la georreferenciación, una herramienta de la geoinformación que ayudó a hacer análisis reales a partir de datos socioespaciales obtenidos de diferentes fuentes de información, que contribuyeron en los resultados de diversidad cartográfica, donde se muestra la distribución de las ubicaciones, la dimensión de factores del entorno, la concentración de departamentos de procedencia y otros aspectos de fenómenos espaciales analizados.

Las herramientas empleadas para los diferentes análisis fueron: el software geográfico ArcGIS y su versión online (versión 10.4); el programa estadístico SPSS (2014) para analizar diversas variables. También se tuvo acceso a los repositorios o bases de datos de las cohortes en seguimiento con datos de interés como: departamento de procedencia, ciudad de procedencia, ciudad de residencia y dirección de residencia; por último, se usó información espacial del entorno, de recorridos de distancia origen-destino y focos de violencia.

La estrategia de geolocalización apunta al seguimiento socioespacial de los estudiantes para generar información oportuna de posibles casos de deserción. Es decir, se puede realizar un acompañamiento a los estudiantes antes de que esto ocurra, ya que la caracterización de la población apuntó al análisis de los diferentes riesgos geográficos, de inseguridad y de movilidad que se encuentran al radicarse en Cali o municipios aledaños. Lo antes expuesto se complementó con la información de cada estudiante a través de la herramienta de alertas tempranas, donde se puede evidenciar el rendimiento académico. Cabe mencionar que para la interpretación de los resultados el geovisor “*Geocalízate*” facilitó la oportuna escogencia de puntos de residencia con múltiples características que genera bienestar, en los aspectos descritos, a la población de estudiantes foráneos.

RESULTADOS

Momento 1. Tratamiento y distribución

Para el tratamiento y análisis de la relación de distribución de los estudiantes adscritos al programa SPP del MEN y los estudiantes matriculados por condición de excepción (CE) en la Universidad del Valle, se hizo una caracterización de localización en el área urbana de la ciudad. Para esta se tomaron los registros suministrados por la Estrategia ASES, que contenían información socioeconómica y socioespacial; así mismo, estos registros contenían las direcciones en nomenclatura tipo diagonal, transversal, carrera, calle, avenida. Estos datos permitieron realizar la geocodificación donde se transformaron las direcciones en coordenadas. Finalmente, con los algoritmos de los sistemas de información geográfica (SIG), se generó la localización de las direcciones, las redes espaciales IDESC-Cali³⁷ y MapaNAVTEQColombia³⁸, obteniendo así una capa de puntos en formato geográfico para la visualización, análisis e interpretación de la localización geográfica de los estudiantes en la ciudad de Cali (Figura 9.1).

La totalidad de población analizada fue de 948 estudiantes, los cuales pasaron por el proceso de geolocalización para identificar la dispersión de residencia de aquellos que se encuentran inscritos en la Universidad del Valle en la sede Cali (Tabla 9.1). Como se observa en la Figura 9.1, se tiene una concentración numerosa de estudiantes (236) que han residido habitualmente en la zona de Ladera y el Distrito de Aguablanca o, algunos foráneos, se mudan a estos barrios en viviendas de familiares.

Tabla 9.1. . Localización general de los estudiantes ASES 2017.

Cohorte estudiantes ASES Univalle			
Cohorte	Cali	Otros municipios	Total
SPP 2015	83	38	121
PTP 2016	186	31	217
SPP 2016	140	74	214
SPP 2017	49	32	81
CE 2017	184	131	315
Total	642	306	948

Fuente: Elaboración Propia

³⁷ Infraestructura de Datos Espaciales de Santiago de Cali (IDESC), datos abiertos suministrados por la Alcaldía de Cali.

³⁸ En su oferta de mapas digitales. Incluyen 82 000 kilómetros de vías y 48 000 puntos de interés que aportaron mediante procesos SIG los datos de recorridos, distancias y puntos de interés en la ciudad de Cali.

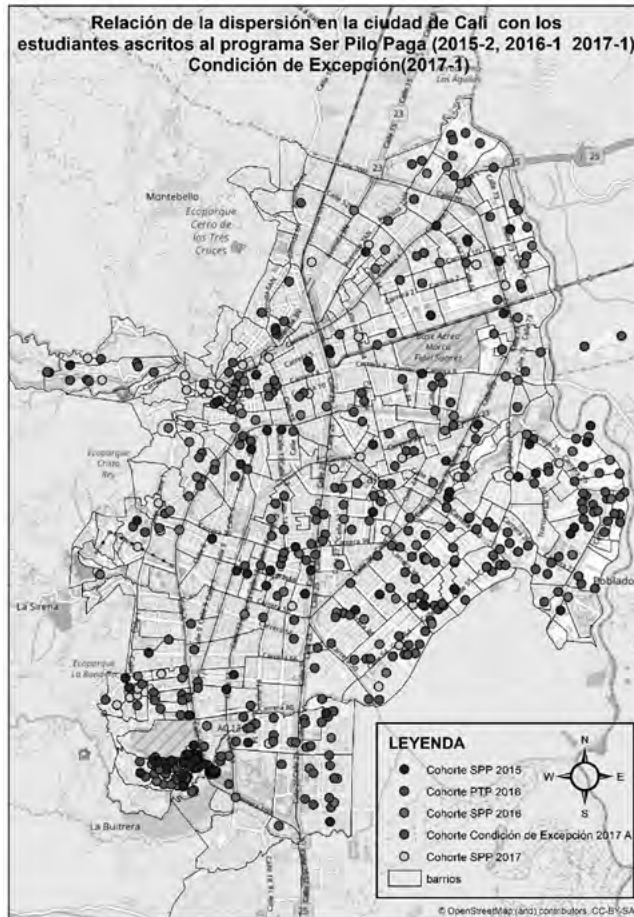


Figura 9.1. Dispersión estudiantes ASES en la ciudad de Cali.

Fuente: Elaboración Propia

En la Tabla 9.1 se muestra que la mayor población de estudiantes se encuentra en la ciudad de Cali. Lo que implica un factor positivo relacionado con las distancias de recorrido hacia la Universidad; los 306 restantes son estudiantes de municipios próximos a Cali como Palmira, Yumbo, Jamundí, Santander de Quilichao y Florida; dentro del mismo número de estudiantes algunos corresponden a corregimientos del municipio de Cali, como La Buitrera, Montebello y La Paz.

Los datos del análisis obtenido en esta parte se complementan con el modelamiento cartográfico de exposición de riesgo geográfico, lo cual permite el procesamiento de la información de los estudiantes y su relación con el riesgo geográfico, de acuerdo con su localización (Figura 9.2).

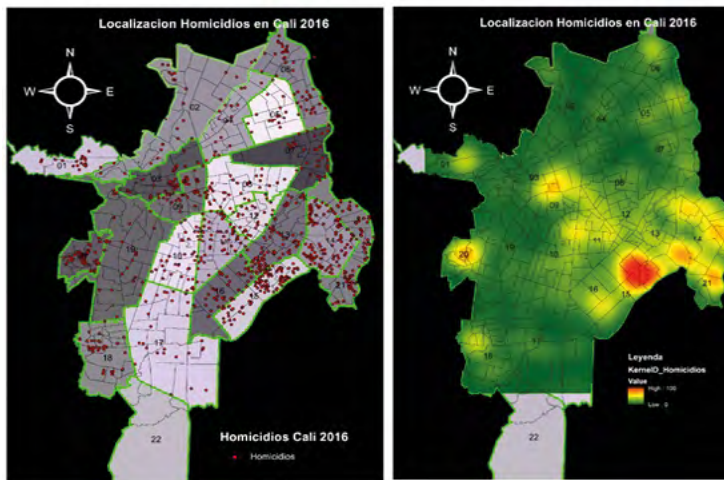


Figura 9.2. Dispersión homicidios Cali 2016.

Fuente: Elaboración Propia

Momento 2. Herramienta Geocalízate - Universidad del Valle

Los registros de la información de homicidios y actos delictivos en la ciudad de Cali corresponden a indagaciones de la Policía Nacional de Cali, el Observatorio Social de Cali y el Instituto Cisalva, dado que son datos de la ciudad y se presentan en una localización geográfica específica. De estos datos se obtiene, como primer resultado, una capa de puntos en formato geográfico (Shapefile), para la visualización, análisis e interpretación de los eventos que ocurrieron durante el 2016 en la ciudad de Cali.

Esta cartografía fue vital para que el estudiante identificara, con la aplicación *Geocalízate*³⁹ y de acuerdo con el lugar de su residencia, el riesgo generado por el entorno donde él mismo se encontraba; de esta manera, se realizaron las recomendaciones relacionadas con los sitios de inseguridad, rutas de transporte óptimas para el desplazamiento hacia la Universidad y lugares de residencia que por sus costos y equipamientos pudieran ser más apropiados para su vivienda.

Momento 3. Índice de riesgo

Para la construcción del índice de riesgo, se aplicó el método de proceso de jerarquía analítica (AHP-*Analytic Hierarchy Process*), mediante un modelo

³⁹ Con Geocalízate se puede hacer un rastreo de los centros culturales, deportivos, de salud, etc., ubicados en la ciudad. Esta información es especialmente útil para aquellos estudiantes que vienen de otros municipios. La aplicación Geocalízate se puede visualizar en la página oficial de la estrategia ASES: <http://ases.univalle.edu.co/geocalizate>.

jerárquico; con este, se obtuvo un índice numérico que permitió ordenar las alternativas de acuerdo con el nivel de importancia analizado en los diversos estudios de deserción estudiantil y dinámicas del entorno.

El índice final de las ponderaciones de criterios y calificación de las alternativas se obtuvo por comparaciones sucesivas entre variables.

Tabla 9.2. Comparación entre pares de variables geográficas.

Preferencias valor numérico AHP					
	Estrato	Distancia minutos relación distancia	Entorno geográfico	Local D. Aguablanca Ladera y Oriente	Foráneo
Estrato	1	2	4	2	2
Distancia minutos relación distancia	2	1	4	4	5
Entorno geográfico	2	5	1	5	4
Local D. Aguablanca Ladera y Oriente	2	4	5	1	2
Foráneo	3	5	5	2	1
Suma	10	17	19	14	14

Fuente: Elaboración Propia

Del método APH en la presente investigación se establecieron algunas preferencias, para ello se llevó a cabo una comparación por pares entre las variables analizadas (estrato, distancia, tiempo y entorno). Para resolverlo se utilizó una matriz de comparación, en la que se determinó la importancia relativa de cada factor de acuerdo con la escala de medida que se muestra en la Tabla 9.2.

Tabla 9.3. Ponderado de variables geográficas.

Variable	Ponderado
Estrato	6 %
Distancia minutos relación distancia	24 %
Entorno geográfico	36 %
Local D. Aguablanca Ladera y Oriente	17 %
Foráneo	17 %
Total	100 %

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9.4. Medición riesgo geográfico.

Exposición riesgo geográfico	
0 - 30 %	Bajo
31 - 60 %	Medio
61 - 100 %	Alto

Fuente: Elaboración propia

En las Tablas 9.3 y 9.4, de ponderados por variables, se pueden observar los pesos asignados en relación con la tabla de preferencia de valor numérico AHP. De acuerdo con investigaciones relacionadas con el comportamiento académico se estableció que las variables con mayor incidencia en las condiciones Geografías fueron el entorno, la distancia de recorrido origen-destino del estudiante y, por último, el estado del estudiante (es decir si es foráneo o local residente en el Distrito de Aguablanca o Ladera). Conforme a Escobar et al. (2008), un indicador negativo para el rendimiento académico del estudiante es la ubicación en la zona de Ladera y Distrito de Aguablanca.

De la exposición del riesgo geográfico aplicado a los 526⁴⁰ estudiantes se obtuvo como resultado los datos en frecuencia y porcentaje (Tabla 9.5), distribuidos de la siguiente manera: con un 53,0 % la categoría medio predomina después de realizar el ponderado de las variables (estrato, origen-destino, entorno de seguridad, residencia en zonas vulnerables y foráneos). Es decir, este dato no se aleja de la realidad que viven los estudiantes que asisten a una institución pública. Por otro lado, aunque no poco significativo, están los valores del 25,7 % para el nivel alto y el 21,3 % para los de nivel bajo.

Tabla 9.5. Exposición riesgo geográfico total.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Alto	135	25,7
	Bajo	112	21,3
	Medio	279	53,0
	Total	526	100,0

Fuente: Elaboración propia

⁴⁰ El dato de 948 estudiantes hace referencia a toda la población analizada desde ASES; sin embargo, se presenta en las diferentes cohortes ausencia de estudiantes o falta de datos por motivos de actualización de datos del estudiante, cancelación de semestre, cambio de carrera o modalidad, aplazamiento del semestre, bajo rendimiento, deserción, etc.

El análisis se hizo con el registro de 526 estudiantes con la información actualizada en la base de datos de ASES. En otras palabras, se trabajó con esta población debido a que contaban con todas las variables completas a la fecha.

Tabla 9.6. Exposición riesgo geográfico por cohortes.

		Exposición riesgo geográfico			Total
		Alto	Bajo	Medio	
Cohorte	CE	59	10	46	115
	SPP1	28	9	58	95
	SPP2	45	75	127	247
	SPP3	3	18	48	69
Total		135	112	279	526

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las frecuencias por cohortes del nivel de exposición de riesgo de los estudiantes, se encontró que, para los 526 registros analizados, la población en condición de excepción es la que presenta mayor exposición en el riesgo geográfico, complementando el análisis que se observó en la Tabla 9.6. Del total de población en condición de excepción (315 estudiantes), 115 tenían información completa y actualizada; de esta población se establece que 59 estudiantes están en exposición geográfica alta, 46 presentan exposición geográfica media y 10 una exposición geográfica ante el riesgo baja. Al analizar la dispersión de la cohorte en condición de excepción, se evidenció que gran parte de los estudiantes residen en la zona del Distrito de Aguablanca, zona de Ladera y Oriente de la ciudad, a esta condición se le suman las problemáticas del entorno: seguridad y recorridos origen-destino.

Momento 4

Con el objetivo de examinar la relación existente entre los componentes del entorno geográfico y el rendimiento académico, se empleó el método estadístico ji-cuadrado. Dicho método examina la independencia entre dos variables. Así mismo se tuvo en cuenta una prueba de hipótesis que funciona, en esencia, distinguiendo las frecuencias esperadas y las obtenidas con base en la enunciación de una hipótesis nula. Si las diferencias entre las frecuencias esperadas y obtenidas es lo suficientemente grande, se rechaza la hipótesis nula y por lo tanto se podría decir que existe una diferencia poblacional verdadera (Levin, 1979, p. 170).

Para esta investigación, los resultados del momento tres y el rendimiento académico de los estudiantes (promedio semestre) se tabularon e ingresaron al programa estadístico SPSS 20, para procesar la prue-

ba de significancia ji-cuadrado (p) bajo la siguiente hipótesis nula (Ho): “No existe relación entre el riesgo geográfico identificado en el momento tres y el rendimiento académico de los estudiantes de la Estrategia ASES”.

Si $p < 0,05^{41}$, el resultado es significativo. Es decir, se rechaza la hipótesis nula de independencia y por lo tanto se concluye que ambas variables estudiadas presentan una relación entre ellas. Por otro lado, si $p > 0,05$, el resultado no es significativo. Es decir, se acepta la hipótesis nula de independencia y se ultima que entre ambas variables no existe relación. Los resultados que arrojó el programa SPSS de la prueba de significación de ji-cuadrado (p), en relación con la independencia de las variables categóricas, desempeño académico semestral y exposición del riesgo geográfico se presentan en la tabla 9.6.

Tabla 9.7. Prueba ji-cuadrado.

Desempeño académico semestre* Exposición de riesgo geográfico						
			Exposición Riesgo geográfico			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Desempeño académico semestre	Bajo	Recuento	30	56	33	119
		Recuento esperado	25,3	63,1	30,5	119,0
		% del total	5,7%	10,6%	6,3%	22,6%
	Promedio	Recuento	45	116	56	217
		Recuento esperado	45,2	115,1	55,7	217,0
		% del total	8,6%	22,1%	10,6%	41,3%
	Sobresaliente	Recuento	37	107	46	190
		Recuento esperado	40,5	100,8	48,8	190,0
		% del total	7,0%	20,3%	8,7%	36,1%
Total	Recuento	112	279	135	526	
	Recuento esperado	112,0	279,0	135,0	526,0	
	% del total	21,3%	53,0%	25,7%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9.8. Significación ji-cuadrado.

Pruebas de Ji-cuadro			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,735 ^a	4	,603
Razón de verosimilitud	2,718	4	,603
N de casos válidos	526		

a 0 casillas (0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 25,34

Fuente: Elaboración propia

⁴¹ El valor de 0,05 es un valor establecido de acuerdo con el nivel de confianza del 95 %.

En la Tabla 9.8 se muestra el resultado de la significación de la ji-cuadrado, toda vez que 0,603 sea lo que indica que los resultados no son significativos; es decir, ratifica la hipótesis nula de independencia porque es mayor a 0,05. Por lo tanto, las variables categóricas de desempeño académico por semestre y exposición del riesgo geográfico son independientes y no se puede, en este caso, comprobar una relación existente entre ellas. Se culmina diciendo que no hay evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula, atendiendo que ninguna casilla tiene frecuencias esperadas menores a 5. No obstante, esta prueba no permite inferir qué tan estrecha es la independencia de estas categorías, por lo que sería interesante estudiar, en futuras investigaciones, casos puntuales en los datos de desempeño académico con valores numéricos y adicionar variables dependientes de riesgos geográficos como gastos de movilidad, percepción de inseguridad, entre otros.

En las Tablas 9.9 a 9.12 se relaciona el comportamiento de los 526 datos de las cohortes CE, SPP1, SPP2 y SPP3, referente al desempeño académico por semestre y su exposición al riesgo geográfico.

**Tabla 9.9. Prueba ji-cuadrado Cohorte CE 2017-1:
Desempeño académico - Exposición riesgo geográfico.**

Cohorte CE 2017-1 Desempeño académico semestre* Exposición de riesgo geográfico						
			Exposición Riesgo geográfico			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Desempeño académico semestre	Bajo	Recuento	21	5	14	40
		Recuento esperado	20,5	3,5	16,0	40,0
		% del total	18,3%	4,3%	12,2%	34,8%
	Promedio	Recuento	20	3	24	47
		Recuento esperado	24,1	4,1	18,8	47,0
		% del total	17,4%	2,6%	20,9%	40,9%
	Sobresaliente	Recuento	18	2	8	28
		Recuento esperado	14,4	2,4	11,2	28,0
		% del total	15,7%	1,7%	7,0%	24,3%
Total	Recuento	59	10	46	115	
	Recuento esperado	59,0	10,0	46,0	115,0	
	% del total	51,3%	8,7%	40,0%	100,0%	
Pruebas de Ji-cuadro						
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)			
Chi-cuadrado de Pearson	5,267 ^a	4	,261			
Razón de verosimilitud	5,193	4	,268			
N de casos válidos	115					
a 3 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,43						

Fuente: Elaboración propia

La prueba de ji-cuadrado, aplicada a la cohorte de condición de excepción en sus variables de desempeño académico por semestre y exposición al riesgo geográfico, arroja una significación baja en comparación con pruebas aplicadas a las demás cohortes, teniendo como significancia un valor de 0,261 y marcando en la tabla de recuento una exposición alta para aquellos estudiantes que obtuvieron un desempeño académico bajo. Finalmente, se puede inferir que una característica de la cohorte CE son estudiantes con condiciones limitadas en factores económicos, sociales, culturales, educativos, entre otras.

**Tabla 9.10. Prueba ji-cuadrado SPPI:
Desempeño académico - Exposición riesgo geográfico.**

		SPP1 Desempeño académico semestre*	Exposición de riesgo geográfico			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Desempeño académico semestre	Bajo	Recuento	2	1	10	13
		Recuento esperado	3,8	1,2	7,9	13,0
		% del total	2,1%	1,1%	10,5%	13,7%
	Promedio	Recuento	15	4	26	45
		Recuento esperado	13,3	4,3	27,5	45,0
		% del total	15,8%	4,2%	27,4%	47,4%
	Sobresaliente	Recuento	11	4	22	37
		Recuento esperado	10,9	3,5	22,6	37,0
		% del total	11,6%	4,2%	23,2%	38,9%
Total	Recuento	28	9	58	95	
	Recuento esperado	28,0	9,0	58,0	95,0	
	% del total	29,5%	9,5%	61,1%	100,0%	

Pruebas de Ji-cuadro			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,854 ^a	4	,761
Razón de verosimilitud	2,003	4	,735
N de casos válidos	95		

a 4 casillas (44,4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,23

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de la cohorte SPPI los datos fueron versátiles. De los 95 estudiantes, dos presentaron una exposición alta y un desempeño académico bajo, mientras que 10 estudiantes estuvieron en una exposición media y su desempeño académico fue bajo. De igual manera se observó en esta cohorte que 11 estudiantes se encuentran en exposición alta y su rendimiento

académico corresponde a la categoría sobresaliente. En consecuencia, de estos resultados, la significancia para la cohorte SPP1 fue de 0,761, lo cual confirma una independencia de variables.

**Tabla 9.11. Prueba ji-cuadrado SPP2:
Desempeño académico - Exposición riesgo geográfico.**

SPP2 Desempeño académico semestre* Exposición de riesgo geográfico						
			Exposición Riesgo geográfico			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Desempeño académico semestre	Bajo	Recuento	10	20	24	54
		Recuento esperado	9,8	16,4	27,8	54,0
		% del total	4,0%	8,1%	9,7%	21,9%
	Promedio	Recuento	19	29	47	95
		Recuento esperado	17,3	28,8	48,8	95,0
		% del total	7,7%	51,7%	19,0%	38,5%
	Sobresaliente	Recuento	16	26	56	98
		Recuento esperado	17,9	29,8	50,4	98,0
		% del total	6,5%	10,5%	22,7%	39,7%
Total	Recuento	45	75	127	247	
	Recuento esperado	45,0	75,0	127,0	247,0	
	% del total	18,2%	30,4%	51,4%	100,0%	

Pruebas de Ji-cuadro			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,833 ^a	4	,586
Razón de verosimilitud	2,808	4	,591
N de casos válidos	247		

a 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,84

Fuente: Elaboración propia

La tendencia de las cohortes SPP2 en el nivel de significancia es alto, ya que la posibilidad de llegar a la ciudad les facilita un entorno óptimo para responder a las actividades universitarias. Como se ha dicho, una de las características principales de SPP es la procedencia y residencia de los estudiantes: departamentos como Nariño, Cauca y municipios del Valle, que buscan residir en Cali, en cercanías a la Universidad del Valle. Para el caso de SPP2 el nivel de significación fue de 0,586 y algunos datos representativos en la tabla de recuento muestran que, de 54 estudiantes con desempeño académico bajo, 10 se encuentran en una exposición alta, 24 en una exposición media y 20 en una exposición baja. Los cuales rectifican en el modelo de ji-cuadrado una independencia de variables.

**Tabla 9.12. Prueba ji-cuadrado SPP3:
Desempeño académico - Exposición riesgo geográfico.**

SPP3 Desempeño académico semestre* Exposición de riesgo geográfico						
			Exposición Riesgo geográfico			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Desempeño académico semestre	Bajo	Recuento	0	4	8	12
		Recuento esperado	5	3,1	8,3	12,0
		% del total	0,0%	5,8%	11,6%	17,4%
	Promedio	Recuento	2	9	19	30
		Recuento esperado	1,3	7,8	20,9	30,0
		% del total	2,9%	13,0%	27,5%	43,5%
	Sobresaliente	Recuento	1	5	21	27
		Recuento esperado	1,2	7,0	18,8	27,0
		% del total	1,4%	7,2%	30,4%	39,1%
Total	Recuento	3	18	48	69	
	Recuento esperado	3,0	18,0	48,0	69,0	
	% del total	4,3%	26,1%	69,6%	100,0%	

Pruebas de Ji-cuadro			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,373 ^a	4	,668
Razón de verosimilitud	2,879	4	,578
N de casos válidos	69		

^a 4 casillas (44,4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 52

Fuente: Elaboración propia

La prueba de ji-cuadrado para la cohorte SPP3 tuvo una significancia de 0,668, resultado determinado para 69 estudiantes analizados, cantidad que puede incidir en la alta significación. Por ejemplo, la tabla 9.12 una tendencia en la exposición de riesgo geográfico en la categoría media. Ningún estudiante se encuentran en exposición alta y desempeño académico bajo, cuatro estudiantes están en una exposición baja y con desempeño académico bajo. Así mismo, un estudiante se encuentra en alta exposición a riesgo geográfico con desempeño académico sobresaliente y 21 estudiantes se hallan con una exposición de riesgo geográfico medio y un desempeño académico sobresaliente. Sigue siendo frecuente la ubicación de los estudiantes foráneos en cercanías a la Universidad del Valle, lo que genera una variedad de resultados. Teniendo en consideración las variables de estratificación, distancias, entorno de seguridad, una valoración en barrios de estratos altos, distancias cercanas y entornos seguros, a diferencia de los estudiantes locales, quienes se enfrentan a exposición del riesgo geográfico en categorías altas y medias.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la investigación realizada, es posible concluir que los estudiantes de las diferentes cohortes presentan resultados poco significativos estadísticamente en lo relativo al desempeño académico y su condición de exposición al riesgo geográfico. Esta relación se podría evidenciar estadísticamente si el tamaño de muestra fuese mayor y se abordaran los datos geográficos con mayor detalle o, incluso, adicionando algunas variables como costos, distancias y percepciones de los estudiantes. Sin duda el mayor acercamiento se obtendrá con datos actualizados que contribuyan al manejo y análisis clasificado de estudiantes locales y foráneos en segmentos separados. Lo que permitiría una comparación de condiciones comunes ligadas a la realidad de una ciudad (local) y otra de los comportamientos ligados al confort que pueda brindar la ciudad, considerando que los estudiantes foráneos se ubican en barrios cercanos a la Universidad y en condiciones óptimas del entorno.

La cohorte SPP 1, al ser pionera en el programa de gobierno Ser Pilo Paga, del Ministerio de Educación, aporta gran población de estudiantes —en su mayoría de los departamentos de Nariño y Cauca—, lo que contribuyó a que muchos de esta cohorte resultaran residentes en cercanías a la Universidad del Valle. Por lo tanto, en las pruebas de ji-cuadrado, sus variables presentaban una significación alta correspondiente a una dependencia nula de sus variables. Y en detalle, no corresponde a la realidad frente a las demás cohortes o estudiantes locales, quienes se enfrentan a variables de análisis de estratificación, distancias, entornos inseguros, para el Análisis de exposición de riesgo geográfico. Un ejemplo claro se puede observar en la cartografía, donde la mayoría de estudiantes SPP 1 se encuentran en barrios como: El Caney, Valle del Lili, La Playita, Multicentro y Meléndez, sitios que, en estratificación, se encuentran en rangos de 3 a 5, distancias de recorrido mínimas de 10 a 15 minutos y entornos seguros.

Sería importante evaluar a los estudiantes locales que se encuentran inscritos en la Universidad del Valle, dado que han experimentado la realidad de la ciudad en factores sociales, de movilidad, educativa, cultural y demás. Una muestra de la aproximación se observa en el análisis de la cohorte de condición de excepción, donde un alto porcentaje de estudiantes tienen esta característica y proceden de los barrios con las mayores problemáticas a nivel social como los del Distrito de Aguablanca, zona de Ladera y Oriente.

Finalmente, los procesos de geoespacialización aplicados a los estudiantes de la Estrategia ASES de la Universidad el Valle proporcionan una aproximación a las condiciones sociales y espaciales en las que se encuentran los estudiantes. Mediante este proceso se pudo hacer un acercamiento

ligado al índice de exposición de riesgo geográfico que tuvo aplicabilidad y complemento con variables como: entorno seguro, distancia y tiempo de recorrido origen-destino, estratificación, condición local o foráneo. Con ello se logró determinar en qué condición se encontraba cada estudiante y qué recomendación desde el campo de la geografía se le podía brindar. Se espera que los análisis derivados de la geoespacialización realizados en el marco de la Estrategia ASES contribuyan a que la Universidad genere acciones de seguimiento y acompañamiento que disminuyan el riesgo de deserción derivado de la localización espacial de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Escobar, J., Pérez, C. y Largo E. (2008). *Rendimiento académico en la Universidad del Valle: determinantes y su relación con la deserción estudiantil*.
- Escobar, J. H., Largo, E. y Pérez, C. A. (2006). *Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle (1994-2006)*. Vicerrectoría Académica, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle.
- Levin, J. (1979). *Fundamentos de estadística en la investigación social*. Harla.

LA SATISFACCIÓN DE ACOMPAÑAR: RELATOS SOLIDARIOS SOBRE LAS MONITORÍAS DE ACOMPAÑAMIENTO

Martha Lucía Vásquez Truysi⁴²

Lucía Diegó⁴³

La Estrategia ASES se ha empeñado, como parte de su propósito, en que los estudiantes que ingresan a la Universidad del Valle conozcan “el oficio de ser estudiantes universitarios”, ya que se parte de la premisa que buena parte de ellos ingresa a la Universidad sin conocer este oficio, pues sus experiencias previas no les han permitido desarrollar las actitudes, habilidades y hábitos para enfrentarse a las exigencias académicas universitarias. En este “oficio” de ser estudiante universitario no solo se activa la transformación del joven que ingresa y es cobijado por la Estrategia, sino que, a su vez, el monitor que lo acompaña en esa travesía se afecta y se transforma. Ya en el capítulo 7 se describían los actores del acompañamiento socioeducativo y entre ellos el monitor. Este, que se encuentra un poco más avanzado en el proceso formativo, establece un vínculo de confianza con el joven que ingresa a la Universidad a partir del ejemplo y el diálogo.

En ese sentido, el monitor estudiante aprende enseñando a un compañero que, a su vez, aprende gracias a la ayuda personalizada y permanente que recibe. Con esta interacción se dan lazos por lo general difíciles de construir

⁴² Profesora Titular Jubilada. Directora Estrategia ASES. Universidad del Valle.

⁴³ Comunicador Social - Estrategia ASES. Universidad del Valle.

entre compañeros de estudio en contextos diferentes al de una monitoría. Se ha documentado que el apoyo entre pares —en este caso entre jóvenes y adolescentes— favorece un clima de mayor libertad que propicia la expresión de dudas, inquietudes, emociones y, a su vez, estos lazos sociales permiten la búsqueda creativa y compartida de soluciones (Schnarch et al., 2012). En este capítulo se presentan los resultados de dichas transformaciones en los estudiantes monitores desde su propia voz, ya que generalmente se han explorado los resultados y beneficios de las monitorías en el bienestar de aquellos estudiantes usuarios de estrategias como la de ASES, pero poco se conoce acerca de los efectos y transformaciones que vive el monitor a lo largo de su experiencia como tal.

Es de rescatar que los monitores asignados para el acompañamiento de los estudiantes reciben una formación básica sobre cómo orientar a sus pares en el proceso de adaptación al entorno universitario y a los procesos de enseñanza-aprendizaje (ASES, 2017).

Comprender algunas de las dinámicas que se generan en el mundo de los estudiantes monitores puede contribuir a visibilizar las transformaciones que en ellos se operan y que por ende contribuyen también a su formación integral como estudiantes universitarios. Así, en el marco de las monitorías de acompañamiento ASES, es necesario realizar un ejercicio de diálogo con las experiencias vividas por los monitores; esto para movilizar la reflexión sobre los alcances de la Estrategia y marcar una ruta de trabajo cada vez más efectiva, que reconozca las fortalezas y transforme las dificultades en oportunidades. Al comprender la dinámica del acompañamiento desde la perspectiva del monitor, se puede mejorar y ofrecer nuevas herramientas a los estudiantes, dirigidas a su bienestar, éxito académico y posterior graduación.

METODOLOGÍA

Una manera de abordar los significados que, para los monitores, tiene el hecho de participar en el acompañamiento académico y de vida universitaria de los estudiantes en la Estrategia ASES, es a través de los relatos de fragmentos de vida que han sido de gran importancia en su labor como monitores.

En los últimos años se ha generado un creciente interés por formas de investigación narrativas. Los relatos de los sujetos son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida de las personas. Investigar con los relatos contribuye a comprender, por ejemplo, cómo construyen las identidades, qué sentido dan a sus vidas y qué papel juega la educación en

todo eso. El análisis narrativo permite el estudio sistemático del significado y la experiencia personal y es muy útil para explorar las cualidades del pensamiento humano y el poder de las narraciones para redefinir la identidad.

La narrativa también se ha considerado adecuada para comprender los significados con el que las personas componemos el mundo. El significado resulta básico para el ser humano y su naturaleza humana supone su construcción activa. En ese sentido, el estudio de los relatos y las historias permite comprender las resignificaciones que expresan, organizan y crean en ellas (Bruner, 2002). Por tanto, las historias de las personas son importantes porque evidencian su mundo interior o el de otros sujetos (Crossley, 2003; Goodley, 2001). Sin embargo, los relatos no son solo algo personal, representan lo social y cultural del sujeto de investigación. Como apunta Cortazzi (1993), el análisis narrativo puede comprenderse como “una ventana abierta a su cultura”. Así, el estudio de las narrativas puede servir para explorar las subjetividades individuales y de grupo. El estudio de las narrativas es útil por lo que revelan de la vida social, ya que la cultura refleja la historia personal. Esto es debido a que, como señala Murray (1999), “las narraciones no son, aunque parezca, manantiales que emanan de las mentes individuales de las personas, sino que son creaciones sociales” (p. 53). Podríamos, metafóricamente, decir que nacemos en una cultura que tiene preparado un plato de narraciones del que nos apropiamos a diario y vivimos en nuestras relaciones sociales cotidianas. Los relatos individuales de las personas son a la vez culturales y sociales.

Según Claudinin y Connelly, (2000), la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentan el mundo. Desde la perspectiva metodológica, la investigación narrativa es un proceso de recolección de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y sobre las de los demás.

Para el caso que nos ocupa, se obtuvieron los relatos de la experiencia vivida de 20 monitores, los cuales narraron su relación con los estudiantes que acompañaban. Dichos monitores manifestaron el deseo de compartir sus experiencias en torno a su relación con los estudiantes asignados durante el primer semestre del 2017. Del grupo inicial se seleccionaron un total de siete sujetos, atendiendo principalmente al criterio de pluralidad (asignación de estudiantes de diferentes facultades, tiempo de permanencia en el programa, sexo). Cada uno de ellos debía tener una trayectoria de al menos dos semestres de acompañamiento con los estudiantes. Después de dar a conocer el consentimiento informado se les pidió, como orientación general, que escribieran un texto en respuesta de la pregunta: ¿Cuál ha sido su experiencia como monitor de acompañamiento y seguimiento con uno

de sus estudiantes que le haya significado retos y qué acciones llevó a cabo para enfrentarlos?

Los relatos tuvieron una extensión menor a las tres cuartillas y, en ellas, los monitores registraron su experiencia, sus retos y acciones tomadas, en relación con uno de sus estudiantes asignados. Luego de su recolección, se procedió al análisis de estos, teniendo como referencia a Spradley (1980). El estudio se realizó mediante un proceso de inducción incompleto, ya que no se pretendió elaborar una teoría sino comprender en profundidad cada relato. Concretamente, el proceso que se siguió para el análisis de datos se basa en el propuesto por Spradley en 1980: a) reducir la información (examinando línea a línea cada texto escrito buscando categorías y subcategorías); b) estructurar los datos a través de dominios (encontrando puntos comunes, diferencias y temáticas generales); y c) extraer y verificar conclusiones identificando patrones concurrentes, ideas comunes sobre la experiencia relacional entre los dos actores (monitores y estudiantes). Estas ideas o patrones se identificaron como temas que se encontraban interrelacionados y proporcionaban una explicación coherente sobre los datos que emergieron.

A partir de la lectura de las narrativas se logró diferenciar tres momentos clave: la visión antes del acompañamiento, el primer encuentro entre monitor-estudiante y el fortalecimiento del vínculo.

RESULTADOS

Antes del acompañamiento

En la mayoría de las narrativas puede evidenciarse una serie de emociones, intenciones e impulsos, que preceden al encuentro y posterior acompañamiento. Los monitores no tienen suficiente información, pero cuentan con motivaciones muy puntuales para hacer parte del proceso. Como lo expresa una monitora: “Uno de los retos que quise asumir desde los primeros semestres, fue el de ser monitora”. Otra monitora cuenta al respecto: “Cuando me presenté para ser elegida monitora, me preguntaron por mis fortalezas y dije que me consideraba sociable y que, con el enfoque de mi carrera, podría ayudar a los estudiantes por si se encontraban en medio de alguna situación difícil o conflictiva”. Incluso es posible encontrar motivaciones de orden económico, tal como indica un monitor: “Cuando me enteré de la monitoría de acompañamiento ASES por parte de unos amigos de carrera, aunque no supe bien de qué se trataba, lo único que dijimos entre nosotros fue: «Es una buena oportunidad de ganar dinero»”, quien luego de la entrevista cambia

un poco su perspectiva y comenta: “Sin embargo, pensé que era una bonita oportunidad para hacer algo que yo realizo constantemente con algunas personas y compañeros de estudio, seamos amigos o no; siempre me gustó ayudar, en lo posible”.

Antes del acompañamiento hay, pues, un impulso. Y para tener un impulso es necesario que suceda *algo* significativo que genere emociones o impresiones. Ese *algo* puede estar mediado por un compromiso personal que hace parte de la ética del sujeto —como tener vocación de ayuda—, por una intención previa de oportunidad —como querer ganar dinero—, o por la curiosidad de algo novedoso que se presenta ante los ojos de quien va a tener el *impulso*. En las narrativas analizadas, los monitores responden casi que de inmediato a una idea o emoción con un impulso; sobre todo refiriéndose al inicio del proceso de acompañamiento, cuando aún no se conocen las dinámicas específicas de la monitoría de acompañamiento ASES.

El impulso aquí es entendido como la expresión de interés genuina de un monitor por el ejercicio de acompañamiento; tal interés inicial puede transformarse a medida que avanza el proceso de la monitoría.

El primer encuentro entre monitor-estudiante

Cuando ocurre el primer encuentro entre monitor y estudiante, puede notarse en las narrativas que hay dos emociones en común: la expectativa y *los nervios*, propias de un primer encuentro con una otredad, y el temor a no *caerle bien* al estudiante. Esto se puede evidenciar en el relato de uno de los monitores: “Sin tener nada planeado, iniciamos la conversación con el fin de conocernos y, por lo menos, caerle bien”. Encontrarse por primera vez con alguien con quien no se ha interactuado antes supone a los monitores un reto importante y deja entrever sus propios mecanismos de análisis y de preparación para dicho encuentro. Un monitor narra: “Cuando iba camino al lugar del primer encuentro pensaba en lo que iba a decirle y si era conveniente o no tocar el tema de la condición de excepción”. Otro monitor cuenta al respecto: “El primer encuentro siempre genera expectativas, miedo, nervios y una cantidad de emociones. Es apenas justo, teniendo en cuenta que la primera impresión logra definir, casi en plenitud, la historia de quienes se encuentran”.

Tener un encuentro con alguien presenta, al menos, dos rutas posibles: una armónica y de buena relación y otra entorpecida y de relación inestable. Establecer un vínculo auténtico con otra persona depende, en gran medida, de las condiciones iniciales del encuentro y de cómo la atmósfera creada propicia la *armonía* en el acuerdo establecido. En una de las narrativas, una monitora cuenta: “Uno de los estudiantes con los que tuve más empatía

fue Daniel, pues desde la primera reunión nos sentimos a gusto y se creó un ambiente agradable en las sesiones de monitoría”. En las monitorías de acompañamiento ese escenario armónico, necesario para iniciar el encuentro entre monitor y estudiante, se construye a partir de ideas en común o de características específicas de la personalidad de los implicados; a partir de ahí se puede hacer un mejor acercamiento. Al respecto un monitor nos comparte: “Esas palabras llamaron mi atención. Era claro que no estaba hablando con un joven cualquiera, y teníamos algo en común: la educación”.

La armonía es la posibilidad de iniciar un vínculo y trazar la ruta para fortalecer ese vínculo; a partir de la motivación que surge del *sentirse a gusto* con el acompañamiento. Para que haya armonía, es necesario que ambos interlocutores se sientan a gusto.

Fortalecimiento del vínculo

Una vez se ha culminado la etapa del encuentro y la creación de un cierto entorno de confianza, el monitor tiene la misión de hacerse cada vez más ágil y analítico en relación con las expresiones y características de sus estudiantes, de manera que pueda haber un mayor acercamiento y fortalecer el vínculo de confianza que, a futuro, es lo que permitirá tomar mejores decisiones en el acompañamiento.

Para fortalecer ese vínculo es vital comprender y descifrar al otro. No pueden crearse rutas adecuadas para acompañar a alguien cuando no se conocen sus intereses, dificultades, o incluso, sus sueños. De manera que uno de los retos para crear vínculos y trazar la ruta de trabajo en el marco de las monitorías es comprender quién es el otro; pero no bajo la mirada distante de quien observa a un sujeto de estudio al otro lado de una cerca, sino a través del autoconocimiento; reflejarse a sí mismo en el otro, intentar ver lo que ven sus ojos, encontrar puntos en común que faciliten entender su experiencia de vida.

Uno de los monitores llama la atención sobre el ejercicio de la otredad, a partir de una reflexión surgida del encuentro con una de sus estudiantes: “Desde la primera sesión de monitoría, Jimena capturó bastante mi atención y me permitió no solo iniciar un proceso con ella, sino también conmigo mismo”.

La *otredad* es el fortalecimiento de la comunicación con el otro a partir de un ejercicio de análisis profundo de las realidades vividas por uno mismo y por los demás; y la posterior reflexión sobre la influencia de dichas realidades en el vínculo construido.

Ese proceso de comunicación y consolidación del encuentro hace que los monitores tengan sus sentidos afinados y logren adelantarse a las situaciones, tomando decisiones cada vez más acertadas.

En las narraciones se encuentra que, una de las habilidades más importantes en la interacción entre dos o más personas, es imaginar el panorama general, o una situación específica, antes de que el encuentro o el evento ocurra; esto es el resultado de un análisis detallado del entorno, de las vivencias cotidianas y de las emociones o expresiones visibles en los interlocutores. En las monitorías de acompañamiento tener esta habilidad es determinante para que las situaciones de los estudiantes puedan resolverse a tiempo y con la mayor cantidad de herramientas posibles.

Una monitora cuenta: “Uno empieza a comprender que cada estudiante tiene características que lo hacen único”, y es a partir de ese comprender que se pueden elaborar las distintas rutas de acompañamiento —tantas rutas como estudiantes hay—.

La previsión es la habilidad del monitor para adelantarse a los posibles sucesos que vivirá un estudiante y a partir de allí elaborar una ruta de atención adecuada. Dicha ruta debe ser susceptible al cambio, según se transforme la situación del estudiante o se descubra nueva información que antes se desconocía; por ejemplo, en una de las narraciones, el monitor quiere proceder de manera prudente ante una estudiante que ingresó por condición de excepción de desplazamiento, pero con el tiempo se entera de que la estudiante no vivió el desplazamiento en carne propia, como él imaginaba, sino que esa situación la vivió su familia. Esa nueva información reorienta el accionar del monitor.

Al inicio, el monitor elaboró una estrategia de espera y escucha, ante las características de la estudiante: “Al llegar, me encuentro con Katherine, una estudiante de 16 años, de Cali, muy tímida, de pocas palabras, solitaria; al estar en este escenario decidí guardarme mis preguntas para otro momento”. Sin embargo, cuando descubre la nueva información, que las problemáticas a trabajar con la estudiante no tienen que ver con la experiencia del desplazamiento sino con su timidez, direcciona el acompañamiento hacia otro lado:

“...era tímida, alejada de las personas, no le gustaba entablar conversaciones con los demás por miedo al rechazo, tenía baja autoestima [...] Frente a esta situación comprendí que, más que académico, el apoyo debía ser en la parte personal y emocional de la estudiante. Cuando me di cuenta de que le gustaba practicar el voleibol y que podía ser una manera de interactuar y relacionarse con los demás, consulté los horarios de entreno e invité a la estudiante para que asistiera. Ella fue a practicar sin falta durante todo el semestre, los lunes y miércoles; hizo amigas de distintas carreras con las que la pude ver compartiendo en diferentes lugares de la Universidad”. (Comunicación personal, Monitor Estrategia ASES, 2018))

Conforme a lo estipulado en la metodología del trabajo y a partir de la secuencia encontrada en los relatos (visión antes del acompañamiento, el primer encuentro y el fortalecimiento del vínculo), emergieron dos patrones o temas interrelacionados que facilitan la comprensión de la relación dialógica entre estudiante y monitor. Tales patrones son: el reconocimiento del otro y el valor de la solidaridad.

En la dinámica del acompañamiento, el primer tema precede al segundo, pues, de acuerdo con el análisis de las narrativas, la solidaridad no podría ponerse en práctica si no hay un proceso previo de reconocimiento del otro. Es decir, que se necesita comprender al otro antes de poner en práctica el ejercicio solidario. No obstante, la solidaridad como impulso sí es anterior al reconocimiento del otro, y al mismo proceso de la Estrategia ASES, pues, como se puede ver en la mayoría de las narraciones, una de las principales motivaciones de los monitores es la idea de la solidaridad como algo transversal en sus propias vidas: la urgencia de ayudar a otros, la necesidad de aportar conocimiento, escuchar y orientar a otros, les permite dar el paso hacia el reconocimiento del otro y la posterior puesta en práctica de la solidaridad.

De manera que, el esquema del análisis que resulta a partir de las narraciones y expresado en los dos temas sería más o menos: impulso solidario - reconocimiento del otro - puesta en práctica del valor de la solidaridad.

El valor de la solidaridad

Para realizar un proceso de acompañamiento se requiere, en primer término, una disposición especial para ayudar a los demás; reconocer, en la propia experiencia, la vocación de servicio. De esa manera, se pueden establecer dinámicas efectivas para el buen desarrollo de una estrategia de acompañamiento socioeducativo, que se base en la escucha activa, la afinidad con el otro y la creación de vínculos sinceros entre las personas involucradas.

En el marco de la Estrategia ASES, los monitores de acompañamiento han anotado que una de sus principales motivaciones para aplicar a la monitoría es su disposición al servicio y la necesidad de ayudar a otros. En las narraciones de acompañamiento podemos encontrar evidencia de esto:

“Cuando me presenté para ser elegida monitora, me preguntaron por mis fortalezas y dije que me consideraba sociable y que, con el enfoque de mi carrera, Estudios Políticos y Resolución de Conflictos, podría ayudar a los estudiantes por si se encontraban en medio de alguna situación difícil o conflictiva. Siempre trato de ponerme en los zapatos de las otras personas para

entender mejor el punto de vista de cada cual”. (Comunicación personal Monitor Estrategia ASES, 2018)

El valor de la solidaridad se fortalece de manera considerable cuando los monitores conocen a sus estudiantes asignados y comienzan a descubrir sus historias personales. La motivación ya no es solo generada por el ejercicio solidario del monitor, sino que se moviliza y se potencia gracias a las situaciones que están viviendo los estudiantes que necesitan de un acompañamiento atento. De manera que escuchar al otro y luego propiciar escenarios de bienestar, le da al monitor la posibilidad de explorar el ejercicio de la solidaridad como algo que no solo se ofrece, sino que también se recibe. Luego de vivir los primeros encuentros con una de sus estudiantes, un monitor narra:

“Aquí salió a flote la formación de mi carrera y cobró mucho sentido el ser monitor de acompañamiento; pues muchísimas veces en la vida no tienes a quien contarle cómo te sientes, qué quieres hacer, preguntarle qué opinión tiene de lo que haces o dejas de hacer; tener a alguien que te acompañe para definir cuál sería la mejor manera de proceder en la toma de decisiones”. (Comunicación personal Monitor Estrategia ASES, 2018)

Según la relación establecida, si el acto solidario del monitor es bien recibido por el estudiante, el escenario de bienestar es efectivo y el monitor podrá sentirse satisfecho con la labor realizada, reforzando su actitud de servicio. En este sentido, el valor de la solidaridad está mediado por la necesidad de ser solidario y el placer que se experimenta al serlo. Y con cada nuevo reto que presente el estudiante, el monitor aumentará esfuerzos en pro de su bienestar; convirtiéndose en un reto personal el éxito de su estudiante asignado, tal como lo cuenta una monitora:

“Parecían abrirse puertas, pero a la vez cerrarse, hasta tal punto que la mamá de David vino buscando una respuesta; me reuní con ella para plantear juntas un panorama más amplio de la situación y le brindé mi apoyo constante en lo que estuviera al alcance de mis posibilidades”. (Comunicación personal Monitor Estrategia ASES, 2018)

La solidaridad va evolucionando a lo largo del acompañamiento, desde un primer impulso mediado por la necesidad de ayudar hasta la cristalización de una serie de experiencias de escucha, acción y presencia, que logran transformar la relación monitor-estudiante en vínculo afectivo e incluso

amistad. En el camino hacia esa consolidación del acompañamiento y de los afectos, el monitor crece como persona, dejando claro que el proceso no solo aporta bienestar al estudiante, sino que también se aporta al mismo monitor, desde un punto de vista personal y profesional. Al respecto un monitor escribe:

“Espero seguirle ayudando y brindando el acompañamiento para que no solo finalice de la mejor manera su semestre, sino que su vida sea cada vez mejor. Personal y profesionalmente el crecimiento ha sido mucho; poder aplicar y tomar cosas de ella fortalece mi decisión de estar en esta monitoría, y me hace querer reunirme con cada uno de los estudiantes a mi cargo en el acompañamiento”. (Comunicación personal Monitor Estrategia ASES, 2018)

Otro testimonio que respalda esta apreciación fue:

“Gracias a esta situación, yo entendí que amo mi profesión porque despierta en mí una parte más humana y mi actitud de servicio se vio fortalecida. Creo que es necesario recordar que uno siempre está en formación y por ello siempre podremos aprender más”. (Comunicación personal)

Por otro lado, ante las dificultades, los monitores deben responder de manera inmediata con acciones adecuadas para el proceso que están viviendo sus estudiantes; ello implica reconocer que a veces su impulso solidario no es suficiente y que su alcance tiene límites que pueden establecerse por los mismos estudiantes o por la magnitud de la situación. En esos momentos los monitores pueden sentir frustración, pero no pierden su actitud de servicio. Esta actitud se refleja cuando, a pesar de que se haya presentado una gran dificultad en el acompañamiento, el monitor aún tiene interés en el bienestar del estudiante:

“Ya han pasado tres meses y en ocasiones nos encontramos, pero su actitud no ha cambiado: para él, yo no existo. Sé que no puedo hacer nada; solo le deseo que pueda encontrar la solución a sus problemas y que logre tener una mejor relación con su nueva monitora”. (Comunicación personal Monitor Estrategia ASES, 2018)

Incluso si es difícil tener claridad sobre la ruta más adecuada, una vez que se han agotado las opciones, el monitor considera que lo más importan-

te es estar presente para su estudiante: “Como su monitor sentí que era una situación muy difícil y era imposible ponerme en su lugar, pero me comprometí a ofrecerle apoyo emocional”.

El reconocimiento del otro

Para que el ejercicio de la solidaridad tome acción en el proceso del acompañamiento es fundamental que el monitor comprenda *quién es el otro*, cuáles son las vivencias y necesidades que tienen sus estudiantes acompañados, de manera que sus impulsos solidarios estén bien direccionados y tengan en cuenta no solo la necesidad de ayudar, sino la necesidad del estudiante de ser ayudado. El monitor debe reconocer que la puesta en marcha de la solidaridad depende en gran medida de lo que el estudiante le permita saber lo que esté en disposición de recibir. Por tal motivo, es imprescindible que los primeros encuentros estén basados en la armonía; sentirse a gusto, compartir ideas en común, encontrar cuáles son las situaciones o gustos que generan empatía, para que la relación monitor-estudiante pueda tener unos cimientos firmes (de camino al fortalecimiento de la confianza y el pleno aprovechamiento de la solidaridad y el acompañamiento).

En las monitorías de acompañamiento, el ejercicio de reconocimiento del otro se hace claro cuando los monitores establecen relaciones entre las experiencias de los estudiantes y las propias. Reflejarse en el otro es el primer paso para comprenderlo y así poder determinar la ruta de acompañamiento más efectiva.

En ocasiones, lograr esa empatía inicial es fácil, tal como lo cuenta un monitor: “Él es un chico con el que alcancé gran empatía, lo conocí como alguien extrovertido y siempre se caracterizó por su pasión hacia el voleibol”; en otras ocasiones es necesario hacer un esfuerzo extra para que se comience a crear el vínculo de confianza, según otro monitor:

“Durante esa semana y antes de tener el segundo encuentro sentí la necesidad de generarle confianza y empatía para que ella fuera más abierta conmigo. Estuve en contacto con ella por medio del correo, pendiente de cómo iba, qué necesitaba y ofreciéndole mi ayuda en todo momento”. (Comunicación personal Monitor Estrategia ASES, 2018)

De manera que cada monitor debe ajustarse a la personalidad y experiencia social de sus estudiantes, para crear ese primer vínculo que es determinante en el proceso de acompañamiento. El monitor debe ser muy hábil para identificar la forma precisa de lograr que el estudiante se abra y le permita ofrecer su impulso solidario. Una monitora narra: “Como es un chico muy

introvertido, al principio era un poco duro entablar una conversación continua con él, pero cuando le empecé a ayudar con los trabajos académicos, comenzamos a tener charlas más fluidas”.

Una vez se ha encontrado el punto de arranque, el monitor debe poner especial cuidado en el acto de la escucha, pues así puede entender la complejidad que hay detrás de esa persona a la que está acompañando. Las situaciones en las que los estudiantes necesitan apoyo pueden ser, a veces, de orden académico, o de orden emocional, familiar, económico, entre otras. En la medida que se fortalezca el vínculo de confianza el estudiante podrá solicitar el apoyo específico en alguna de esas áreas y el monitor tendrá más clara la ruta que va a seguir. Puede suceder, también, con los monitores más ágiles en la observación y escucha, que logren identificar por su parte las necesidades de los estudiantes antes de que estos les cuenten y tomar acciones contundentes para el acompañamiento. Al respecto un monitor narra:

“Aunque intento que las monitorías estén más dirigidas al lado académico, con ella, desde el primer momento, construimos una monitoría integral; esto era esencial para que la parte académica no se viera afectada, ya que la mayoría de los problemas que identifiqué venían de afuera, de sus vivencias y de las dificultades de la cotidianidad”. (Comunicación personal Monitor Estrategia ASES, 2018)

CONCLUSIONES

El ejercicio del acompañamiento ASES está mediado por dos grandes escenarios de interacción, que vienen a cristalizarse en el encuentro entre monitor y estudiante: el ejercicio de la solidaridad —un ejercicio que ya hace parte de la vida del monitor con anterioridad, bien sea por su formación personal o académica, y que le motiva a hacer parte de la Estrategia de Acompañamiento— y el ejercicio del reconocimiento del otro, que hace posible la elaboración de rutas de acompañamiento adecuadas para cada estudiante, pues el entramado experiencial en la Universidad varía entre estudiantes, aunque las dimensiones y temáticas trabajadas sean comunes a todos.

La participación de los monitores, a través de la narración de sus experiencias con los estudiantes, alimenta en gran medida el propio proceso de acompañamiento, pues, al poner en común las distintas situaciones de la vida universitaria, se puede ampliar la visión de la Estrategia y mejorar las rutas de atención y acompañamiento. Narrar, contar lo sucedido, hilar relatos sobre las acciones tomadas, supone también un ejercicio de memoria que se convierte,

a largo plazo, en el relato mismo de la Estrategia. No hay mejor manera de narrar la Estrategia, si no es a través de los relatos de quienes están involucrados de manera inmediata en el acompañamiento. Así mismo, el análisis de dichos relatos contribuye a optimizar el proceso formativo de los monitores, de cara al mejoramiento constante. Al reconocer las fortalezas y las dificultades se pueden tomar decisiones que permitan a los estudiantes aprovechar al máximo las herramientas ofrecidas por ASES.

Dicho esto, es necesario pensar en la Estrategia de Acompañamiento ASES como un escenario formativo que no solo propicia la adaptación, el disfrute y aprovechamiento de la vida universitaria, sino que moviliza la experiencia de ambos, monitores y estudiantes, para la construcción de comunidad y la actitud de servicio en los planos profesional, personal y social; en consecuencia, con el propósito misional de la Universidad del Valle.

Se trata de consolidar ese escenario formativo aliviando el impacto que han tenido los monitores en sus estudiantes acompañados, a través de la construcción de vínculos, redes de apoyo y procesos conjuntos de exploración de la vida universitaria; así como el impacto que han tenido los estudiantes en sus monitores, ampliando su visión social y aportando herramientas indispensables para su propio proceso de formación profesional.

En la Estrategia de Acompañamiento no solo se acompaña a los estudiantes que lo requieren, también se movilizan procesos formativos que son transversales a la formación académica y que impulsan a los actores participantes de la Estrategia a la reflexión sobre la educación superior, la formación académica, el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de comunidad.

REFERENCIAS

- Brunner, J. (2002). *Making stories*. Harvard University Press.
- Claudinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and Story in Qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. Falmer.
- Crossley, M. (2003). Formulating narrative psychology: the limitations of contemporary social constructionism. *Narrative Inquiry*, 2(13), 287-300.
- Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES) (2017). *Documento interno de trabajo*. Universidad del Valle.
- Goodley, D. (2001). 'Learning difficulties', the social model of disability and impairment: challenging epistemologies. *Disability & Society*, 2(16), 207-231.

- Murray, M. (1999). The stories nature of health and illness. En M. Murray y K. Chamberlain (eds.), *Qualitative health psychology* (pp. 47-63). Sage.
- Schnarch, D., González, G. y Restrepo, D. (2012). Ser monitor: una experiencia de formación profesional. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 21-40.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart & Winston.

LOS AUTORES

LILIANA ARIAS CASTILLO

Médica y Cirujana de la Universidad del Valle (1982). Especialista en Medicina Familiar (1987) y en Docencia Universitaria de la Universidad del Valle (1998). Especialista en Humanismo en Medicina y Salud Comunitaria en la University Of Louisville (1991). Especialista en Educación y Terapia Sexual en Convenio Inpi Centro Argentino de Sexología (1995). Especialista en Gestión de Políticas de Recursos Humanos en Salud en la Escuela de Salud Pública Fiocruz (2007). Especialista en Educación Médica Icfes Ascofame OPS (1994). Magíster en Sexología Clínica y Terapia Sexual Euroinnova, España (2017). Profesora Titular Distinguida de la Universidad del Valle; desde 1987, ha sido Directora de Asuntos Internacionales de la Facultad de Salud; Asesora del Rector; Decana de la Facultad de Salud; Presidente de Ascofame; Presidente de la Confederación Iberoamericana de Medicina Familiar CIMF; Miembro del Consejo Mundial de Medicina Familiar, WONCA; Jefe del Departamento de Medicina Familiar de la Universidad del Valle. Actualmente es la Vicerrectora Académica de la Universidad del Valle. Investigadora del Centro Colaborador OMS-UV.

MARTHA LUCÍA VÁSQUEZ TRUISI

Enfermera de la Universidad Industrial de Santander. Especialista en Enfermería Obstetriz. Magíster en Epidemiología de Universidad del Valle. Especialista en Gestión de Políticas de Recursos Humanos en Salud, de la Universidad Fio Cruz de Rio de Janeiro. Doctora en Enfermería de la Universidad Federal de Santa Catarina. Maestro Universitario, Profesora Distinguida de la Universidad del Valle. Investigadora Emérita de Colciencias.

Profesora Titular Jubilada de la Universidad del Valle. Líder de la Estrategia ASES, Universidad del Valle.

CLAUDIA MARÍA PAYÁN VILLAMIZAR

Terapeuta Ocupacional de la Universidad del Rosario. Especialista en Docencia Universitaria y Magíster en Administración en Salud de la Universidad del Valle. Profesora Titular de la Escuela de Rehabilitación Humana. Directora de Autoevaluación y Calidad Académica de la Universidad del Valle.

LUIS CORNELIO RECALDE CAICEDO

Profesor Titular, Departamento de Matemáticas, Universidad del Valle. Matemático, Magíster en Ciencias Matemáticas, Doctor en Educación. Coordinador del Programa Semilleros de Univalle. Fue coordinador académico del programa Talentos Pilos, Coordinador del Plan Talentos en Guachené, Coordinador del Componente Académico de la Estrategia ASES. Investigador en Historia de las Matemáticas. Autor de dos libros: *La clasificación de funciones de René Baire. La constitución de lo discontinuo como objeto matemático* y *Lecturas de Historia de las Matemáticas*.

ÓSCAR AURELIO ORDÓÑEZ MORALES

Profesor asociado del Instituto de Psicología de la Universidad del Valle. Es integrante del grupo Cognición Científica y Matemática, adscrito al Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura, del que fue director entre 2017 y 2019. Es Psicólogo y Magíster en Psicología. Fue becario Fulbright entre 2006 y 2009 en Ball State University, en Indiana (USA), y actualmente es candidato a Doctor en Psicología por la Universidad del Valle.

NEIDE STELIA CASTILLO FLÓREZ

Ingeniera de Sistemas de la Universidad del Valle. Magíster en Administración de Organizaciones de la UNAD. Diplomado en “Enseñanza-Aprendizaje: El reto de hoy” (2017) y Consejería II (2018), Facultad de Salud, Universidad del Valle. Coordinadora del Componente Administrativo de la

Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), Universidad del Valle.

FABIO ANDRÉS BARBOSA GÓMEZ

Coordinador del Componente Socioeducativo de la Estrategia ASES. Economista egresado de la Universidad del Valle. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales. Investigador y docente del proyecto Universidad y Culturas, adscrito al Instituto de Psicología de la Universidad del Valle. Docente en el área de Economía en la Fundación Tecnológica Autónoma del Pacífico. Asesor contratista de la Secretaría de Educación de Santiago de Cali en temas de calidad educativa.

PAULA ALEJANDRA SÁNCHEZ ÁLZATE

Psicóloga de la Universidad del Valle. Magíster en Psicología de la Universidad del Valle. Docente e Investigadora, miembro del grupo Cognición Científica y Matemática. Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición. Profesional adscrita al Componente de Investigaciones de la Estrategia ASES. Autora del capítulo ¿A qué nos referimos cuando hablamos de transición? De la educación inicial a la Escolarización. Libro: Construcción de un saber y una cultura de educación inicial en Cali.

SAMUEL RAMÍREZ TORRES

Desarrollador web, de la Universidad del Valle, enfocado al frontend y a la gestión de proyectos. Diez años trabajando con la plataforma Moodle y otros CMS orientados al sector de la educación. Líder del Componente TIC Componente de Sistemas en el Plan de Nivelación Académica Talentos 2008-2010. Líder del Componente TIC Componente de Sistemas en la Dirección de Extensión y Educación Continua de la Universidad del Valle (2014). Desarrollador web para el proyecto CIER del MEN, en el desarrollo de los OVA para grados 10 y 11 (2015). Tecnólogo especialista adscrito al Componente TIC Componente de Sistemas de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), de la Universidad del Valle.

SARA MARTÁN MANTILLA

Trabajadora Social de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), de la Universidad del Valle. Diplomado en Actualización Pedagógica en Contextos de Educación Popular; en Incidencia para la Gestión Social Comunitaria; y en Enseñanza-Aprendizaje. Experiencia laboral en Intervención Social en programas de Primera Infancia (Fe y Alegría-Colombia), Responsabilidad Social (Constructora SAINC), Discapacidad (Instituto Tobías Emanuel) y Educación Superior (Universidad del Valle).

STEFANYA JIMENO MÉNDEZ

Terapeuta Ocupacional de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), de la Universidad del Valle. Integrante del Grupo Estudiantil Colectivo RBC de la Universidad del Valle; con experiencia en la planeación, intervención, evaluación y sistematización de experiencias en torno a acciones desarrolladas en los ámbitos educativo y psicosocial bajo la mirada de intervenciones comunitarias en la Terapia Ocupacional.

ANDREY VELÁSQUEZ FERNÁNDEZ

Psicólogo de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), de la Universidad del Valle. Diplomado en Políticas Públicas de Juventud; Mediación Social en Estrategias de Prevención del Consumo de Sustancias Psicoactivas; y en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. Coordinador General del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle (GEPU) y Coordinador Nacional de la Sociedad Latinoamericana de Estudiantes y Egresados de Psicología (Solepsi). Experiencia laboral en psicología educativa, clínica, social y comunitaria en organizaciones como Alcaldía de Santiago de Cali, Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema (ANSPE), Fundación para la Orientación Familiar (FUNOF), Corporación Colombiana para la Prevención del Alcoholismo y la Farmacodependencia (Surgir), Secretaría Departamental de Salud del Valle del Cauca y Fundación Circo Para Todos.

LUCÍA DIEGÓ

Comunicador Social y artista visual, egresado de la Universidad del Valle, con experiencia en comunicación y creación de contenidos para proyectos de educación. Realizador audiovisual y guionista en distintas producciones de ficción, documental y de video-arte. Investigador en las áreas de cuerpos, géneros y sexualidades con perspectiva feminista y visión de género. Tesis de grado de Comunicación Social-Periodismo evaluada como meritoria. Profesional adscrito en el 2015 a 2017 en la Estrategia ASES de la Universidad del Valle.

LUIS FERNANDO MAJÍN FIGUEROA

Geógrafo de la Universidad del Valle. Profesional encargado del proceso de Georreferenciación de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), de la Universidad del Valle.



Universidad
del Valle

Programa ditorial

Universidad del Valle
Campus Meléndez





Calle 13 N.º 100-00, Cali

Tfnos.: (57) 602 3212227 | 602 3212100 ext. 7687

Edificio Administración Central E01, espacio 1001

<https://programaeditorial.univalle.edu.co>

programa.editorial@correounivalle.edu.co

    | [programaeditorialunivalle](http://programaeditorialunivalle.edu.co)