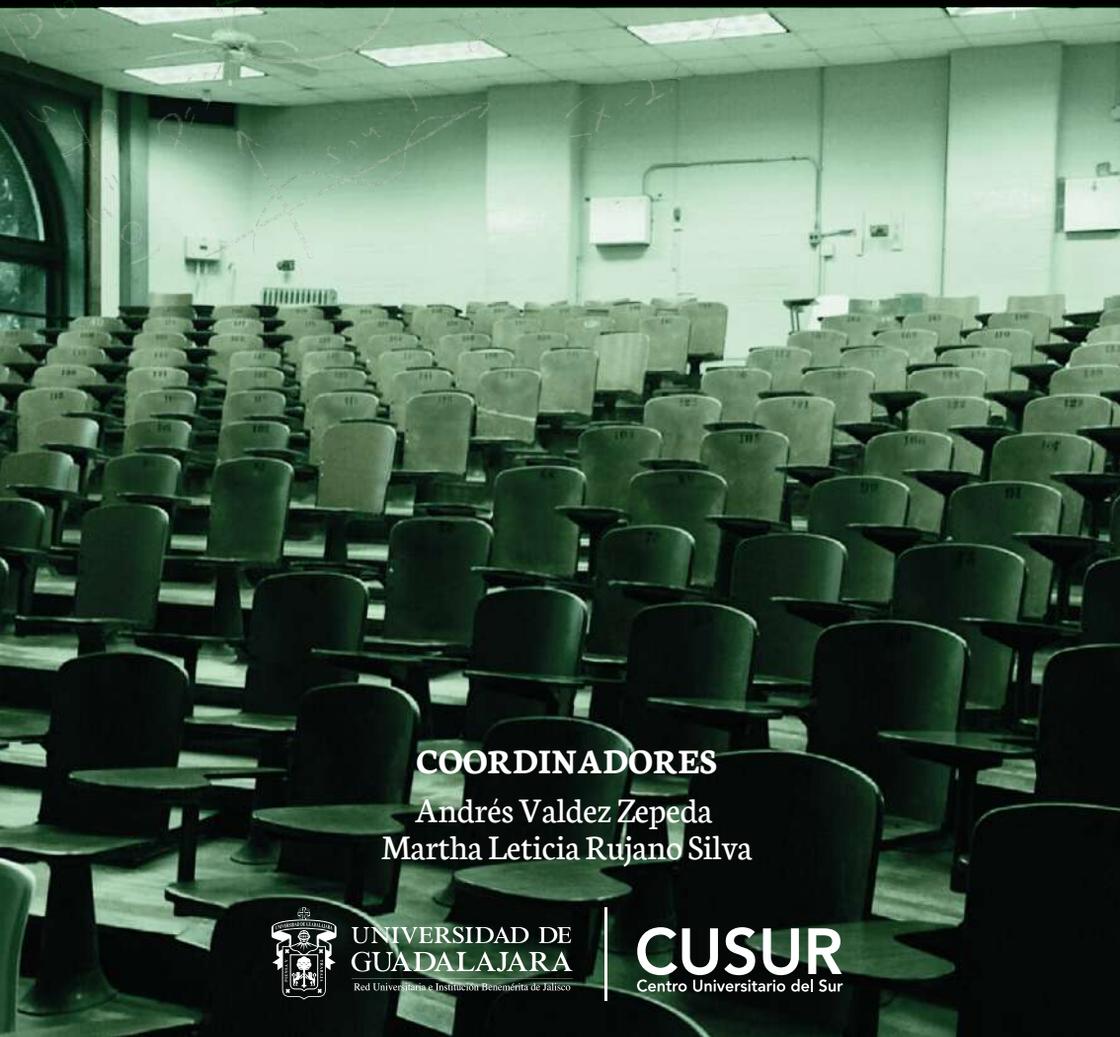


REPROBACIÓN Y DESERCIÓN ESCOLAR

ESTRATEGIAS EXITOSAS DE SOLUCIÓN
EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR



COORDINADORES

Andrés Valdez Zepeda
Martha Leticia Rujano Silva



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria e Instituto Benemérita de Talisco

CUSUR
Centro Universitario del Sur

REPROBACIÓN Y DESERCIÓN ESCOLAR

**ESTRATEGIAS EXITOSAS DE SOLUCIÓN
EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

COORDINADORES

Andrés Valdez Zepeda

Martha Leticia Rujano Silva



**UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA**
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

CUSUR
Centro Universitario del Sur

REPROBACIÓN Y DESERCIÓN ESCOLAR

**ESTRATEGIAS EXITOSAS DE SOLUCIÓN
EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

REPROBACIÓN Y DESERCIÓN ESCOLAR

Estrategias exitosas de solución en las instituciones de educación superior

Coordinadores

Andrés Valdez Zepeda y Martha Leticia Rujano Silva

Autores

Adriana Alcaraz Marín

Alberto Carlos Rojas García

Ana Gabriela Díaz Castillo

Ana Martha Belmonte Herrera

Andrés Valdez Zepeda

Antonio Solís Serrano

Claudia Ávila González

Claudia Margarita Navarro Herrera

Delia Amparo Huerta Franco

Diana María Castañeda Marín

Diana Rojo Morales

Esmeralda Briseño Montes de Oca

Flor de Guadalupe Rodríguez López

Irma Elisa Alva Colunga

José Alejandro Juárez González

Laura Nadhielli Alfaro Beracoechea

María Alicia Rodríguez Hernández

María de Jesús Camarena Cadena

María Fernanda Marín Padrón

María Guadalupe Ureña Rodríguez

Octavio Núñez Maciel

Oscar Iván Delgado Nungaray

Perla Briseño Montes de Oca

Diseño de portada y diagramación

Alejandra Camarena

Colaborador

Celso Alberto Partida Ortiz

Primera edición, noviembre 2023

D. R. Universidad de Guadalajara, 2023

Editado por la Universidad de Guadalajara

Av. Juárez No. 976, colonia Centro, C.P. 44100

www.udg.mx

Impreso por Prometeo Editores S.A. de C.V.

C. Libertad 1457, Col. Americana

C.P. 44160, Guadalajara, Jalisco

ISBN 978-607-581-073-7

Los contenidos de este libro fueron revisados y evaluados por expertos en el área en un proceso de evaluación doble ciego.

Todos los Derechos son reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su totalidad o parcialidad, en español o cualquier otro idioma, ni registrada en, transmitida por; un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, foto-químico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, cualquier otro, inventado o por inventar, sin permiso expreso, previo y por escrito del autor.

Impreso y hecho en México



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

CUSUR
Centro Universitario del Sur

DIRECTORIO

Dr. Ricardo Villanueva Lomeli
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Dr. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

Dr. José Guadalupe Salazar Estrada
Rector del Centro Universitario del Sur

Dr. Andrés Valdez Zepeda
Secretario Académico del Centro Universitario del Sur

Mtra. Mariana Elizabeth Domínguez Cobián
Secretaria Administrativa

Comité Editorial del Centro Universitario del Sur

Presidente

Dr. José Guadalupe Salazar Estrada

Secretario Técnico

Dr. Andrés Valdez Zepeda

Coordinador De Extensión

Mtro. Marcos Manuel Macías Macías

Evaluadores Del Centro Universitario Del Sur

Mtro. Felipe De Jesús Ponce Barajas
Dra. Fátima Ezzahra Housni
Dr. Felipe Santoyo Telles
Dra. María Cristina López De La Madrid
Mtro. Ricardo Sigala Gómez
Dra. Ma. Patricia Rivera Espinoza
Dra. Karina Amezcua Luján
Dra. Lourdes Margarita Arce Rodríguez
Mtro. Adrián Larios Escalante
Dra. Mónica Navarro Meza
Dr. Rafael Bustos Saldaña
Dra. Virginia Gabriela Aguilera Cervantes
Mtro. Óscar Iván Delgado Nungaray

Evaluadores Externos al Centro Universitario del Sur

De Otros Centros Universitarios De La U De G
Dr. Felipe De Jesús Sorcia Vázquez (Cuvalles)
Dr. Jesse Yoe Rumbo Morales (Cuvalles)
Dr. Mario Martínez García (Cuvalles)
Dra. Carmen Leticia Borrayo Rodríguez (Cucea)
Dr. Miguel Ángel Ayala Valdovinos (Cucba)
Dr. Alfredo Hermosillo (CUTONALÁ)
Ing. Imelda Sánchez García (CUALTOS)
Dr. Miguel Angel Esparza Íñiguez (CUCEA)
Dr. Sergio Díaz González (CUCEA)

De Otras Instituciones De Educación Superior

Dr. Miguel Flores Zepeda (CETI)
Dr. Juan Carlos Martínez González (CIABE)
Dra. Mónica Lorena Sánchez Limón (Universidad Autónoma De Tamaulipas)
Dr. Marco Antonio Núñez (ITSON)
Dr. Armando Olivares Leal (Universidad De Sonora)
Dra. María Luisa Saavedra (UNAM)
Dra. Yorbeth Montes De Oca Rojas (Universidad De Zulia, Venezuela)

Índice

CAPÍTULO 1

La reprobación escolar en el nivel superior: causas, consecuencias y alternativas de solución a partir del estudio del caso del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara	15
---	----

Andrés Valdez Zepeda y Delia Amparo Huerta Franco

CAPÍTULO 2

La deserción: causas y propuestas para su atención en el Centro Universitario del Sur.....	45
--	----

Diana Rojo Morales, Octavio Núñez Maciel y Alberto Carlos Rojas García

CAPÍTULO 3

Estrategias con herramientas digitales y diseño instruccional para evitar el índice de reprobación: caso exitoso asignatura Clínica de Otorrinolaringología.....	73
--	----

Diana María Castañeda Marín, María Alicia Rodríguez Hernández y Antonio Solís Serrano

CAPÍTULO 4

Grupos de Estudio PTT: potencializando el aprendizaje y la identidad universitaria de los alumnos del Centro Universitario del Sur desde la tutoría	97
---	----

María Guadalupe Ureña Rodríguez, Flor de Guadalupe Rodríguez López y María Fernanda Marín Padrón

CAPÍTULO 5

- El aprendizaje dialógico y las buenas prácticas como estrategia para prevenir la deserción y el abandono escolar de la comunidad universitaria LGBTTTTIQA+ **119**

José Alejandro Juárez González, Claudia Margarita Navarro Herrera y Oscar Iván Delgado Nungaray

CAPÍTULO 6

- La educación socioemocional a través de un taller de formación integral como una estrategia para disminuir el índice de reprobación y deserción en una universidad pública del estado de Jalisco **137**

Adriana Alcaraz Marín, Esmeralda Briseño Montes de Oca y Perla Briseño Montes de Oca.

CAPÍTULO 7

- Rezago y deserción escolar en el aprendizaje durante la vida adulta: estrategias exitosas para la retención en educación a distancia pospandemia **161**

Claudia Ávila González, María de Jesús Camarena Cadena, Ana Martha Belmonte Herrera

CAPÍTULO 8

- Jornada académica integral para la preparación de alumnos al EGEL-PSI: estrategia complementaria para fortalecer los indicadores de calidad de los programas educativos **193**

Ana Gabriela Díaz Castillo y Laura Nadhielii Alfaro Beracoechea

PRÓLOGO

Cuando recibí la invitación para escribir el prólogo de este libro, me sentí muy afortunada, pues sin lugar a duda es una distinción que se deposite la confianza para realizar esta labor. Durante mis 26 años en la Universidad de Guadalajara, específicamente en el Centro Universitario del Sur, se me ha otorgado desempeñar diversos roles: desde maestra en aula, presidenta de academia, secretaria de academia, participar en Consejo de Centro o Divisional, miembro del Colegio Departamental en Coordinación de Investigación y de Difusión, responsable del Laboratorio de Psicología Aplicada y del área de psicología de la Clínica Escuela; como colaboradora en capítulos de libros sobre las experiencias de tutoría en el Centro Universitario del Sur, entre otros; pero no había tenido el honor de escribir un prólogo de un trabajo sumamente relevante sobre una problemática que aqueja a todas las instituciones de educación superior.

La reprobación y la deserción escolar son como el cáncer de toda formación universitaria a lo largo y ancho del país, presente en todo tipo de universidades, tanto públicas como privadas, que tiene múltiples causales, desde aspectos económicos, laborales, familiares, emocionales, de índole personal, problemas con algún docente o compañero, sólo por mencionar algunas de las causas. Nuestra universidad no escapa de esta situación, pero desde una perspectiva científica, se han implementado una serie de acciones, estrategias e investigaciones por parte de personal académico que brindan nuevas opciones y orientación para aquellos universitarios o tutores que quieran mejorar los índices de reprobación y deserción dentro y fuera de la Universidad de Guadalajara.

Este libro reúne una colección de trabajos de investigación que profundizan en los temas de reprobación y deserción escolar en el nivel superior, experiencias que han acontecido en el Centro Universitario del Sur y en otros espacios de la Red Universitaria. Un aspecto sobre-

saliente de los trabajos que se presentan a continuación, son las estrategias de solución que han resultado exitosas en su implementación.

En su primer capítulo, Andrés Valdez Zepeda y Delia Amparo Huerta Franco, muestran una radiografía de la situación que prevalece en cuanto a la reprobación escolar en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, con datos estadísticos de las unidades de aprendizaje reprobadas por programa académico y ciclo escolar hasta el presente año; describen las causas y las consecuencias, además de proponer alternativas de solución, plantean que es necesario que se involucren todos los actores implicados (estudiantes, docentes, la universidad, padres de familia, niveles de gobierno) para poder solucionar esta problemática.

Por otro lado, Diana Rojo Morales, Octavio Núñez Maciel y Alberto Carlos Rojas García, exploran en el segundo capítulo otros aspectos del tema central de este libro, que son las diversas causas que inciden en la deserción en tres programas académicos del Centro Universitario del Sur: Negocios Internacionales, Agronegocios y Desarrollo Turístico Sustentable. Se reportan las estadísticas de deserción con datos históricos por programa académico, y dentro de las alternativas de solución, se plantean asesorías académicas y en adición a lo anterior, realizan una revisión exhaustiva sobre acciones y estrategias para atender la deserción que han sido implementadas en otras instituciones de educación superior.

El capítulo tres, denominado Estrategias con herramientas digitales y diseño instruccional para evitar el índice de reprobación: caso exitoso asignatura Clínica de Otorrinolaringología, que presentan Diana María Castañeda Marín, María Alicia Rodríguez Hernández y Antonio Solís Serrano, describe cómo el hecho de que la unidad de aprendizaje de Clínica de Otorrinolaringología pasara de lo presencial a lo virtual por pandemia de COVID 19, con un diseño instruccional a partir del

modelo de Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación (ADDIE), y la incorporación de herramientas digitales para las estrategias, así como casos clínicos y la retroalimentación constante por parte del profesor, ha dado como resultado que ningún estudiante que cursa la asignatura sea reprobado en los últimos tres años.

Una experiencia muy efectiva e interesante se encuentra en el capítulo cuatro, donde María Guadalupe Ureña Rodríguez, Flor de Guadalupe Rodríguez López y María Fernanda Marín Padrón, describen la experiencia de grupos de estudio entre tutores pares (TP), estudiantes que apoyan a estudiantes dentro del Programa Institucional de Tutorías (PIT), al que denominaron Grupos de Estudio PIT (GE PIT), en donde los tutores pares se convocaron mediante el programa de servicio social y trabajaron con planeaciones mensuales a partir de las necesidades académicas identificadas en cada grupo de estudio y se establecieron redes de apoyo que arrojaron resultados positivos, tanto para los participantes en los grupos de estudio, como para los tutores pares.

En el capítulo cinco, José Alejandro Juárez González, Claudia Margarita Navarro Herrera y Oscar Iván Delgado Nungaray, proponen el aprendizaje dialógico y las buenas prácticas como estrategia para prevenir la deserción y el abandono escolar de la comunidad universitaria LGBT+ dentro del programa académico de Trabajo Social. La propuesta contempla la utilización de las TIC y de las buenas prácticas por parte de los docentes, como un ejercicio de autorreflexión y sistematización de la propia práctica que coadyuve a una verdadera educación inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Otro aspecto importante que ha cobrado relevancia durante los últimos años es la Educación Socioemocional, por lo que Adriana Alcaraz Marín, Esmeralda Briseño Montes de Oca y Perla Briseño Montes de Oca la proponen en el capítulo seis como una estrategia para disminuir el índice de reprobación y deserción en el Centro Universitario del Sur,

tras un minucioso análisis de índices de deserción escolar en diferentes programas académicos que se ofertan en los últimos ciclos escolares, donde se encontró que las carreras con mayor índice de deserción escolar son Psicología, Derecho y Medicina. Tras una indagación con personal de Control Escolar, coordinadores de carreras y tutores, se identificó que las razones que los alumnos manifiestan para dejar los estudios son más de índole personal, emocional y psicológico, razones distintas a las que expresan en otras instancias académicas, por lo que se propone integrar un taller de Educación Socioemocional dentro de los talleres que se ofertan para la formación integral dentro de la Coordinación de Extensión del Centro Universitario del Sur.

En el capítulo siete, desarrollado por Claudia Ávila González, María de Jesús Camarena Cadena y Ana Martha Belmonte Herrera, personal del Departamento de Desarrollo Social del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, describen una exitosa estrategia implementada en educación a distancia en un programa no convencional para la nivelación de la carrera técnica de Trabajo Social a la licenciatura, que históricamente presentaba dificultades para la culminación de los módulos que componen el programa académico para la nivelación de grado, por la razón claramente identificada de que las usuarias de dicho programa son mujeres adultas que trabajan y son madres de familia, lo que impide tener una dedicación al 100% para sus estudios de nivelación, impactando de esta manera en los índices de deserción. Por tal razón, tanto el personal académico como el administrativo, han trabajado en conjunto para realizar una serie de transformaciones del proceso administrativo y pedagógico que ha resultado favorable para lograr la retención y culminación del programa de nivelación, incrementando la eficiencia terminal.

Por último, en el capítulo ocho, se describe la experiencia educativa de una Jornada Académica Integral para la preparación de alumnos al EGEL-PSI, por Ana Gabriela Díaz Castillo y Laura Nadhielii Alfa-

ro Beracoechea del Departamento de Comunicación y Psicología del Centro Universitario de la Ciénega. La propuesta fue desarrollada a partir de los resultados obtenidos en las aplicaciones del EGEL-PSI, y fue dirigida a los alumnos de los últimos semestres de la carrera de Psicología, egresados, y personal académico de la licenciatura, en dos tipos de jornadas: 1) intensiva para estudiantes y, 2) permanente para personal académico. La intensiva con la finalidad de preparar a los estudiantes para la presentación del examen y la permanente para realizar mejoras a los programas de manera colegiada. La estrategia de la jornada académica integral logró tener una mejora en los indicadores de calidad en el programa académico de la licenciatura en Psicología.

Así pues, la invitación a revisar estas experiencias exitosas y trabajos de investigación sobre reprobación y deserción escolar en el nivel superior queda abierta, se puede ir al capítulo que haya despertado mayormente su interés, pero definitivamente, recorrer toda la compilación de experiencias compartidas en este libro, le dejará un grato sabor de boca con todas las posibilidades para entender y atender la problemática que aborda.

Dra. Irma Elisa Alva Colunga

*Directora de la Unidad 144 Ciudad Guzmán,
de la Universidad Pedagógica Nacional en Jalisco.*

Cd. Guzmán, Jalisco. Otoño de 2023

CAPÍTULO 1

La reprobación escolar en el nivel superior: causas, consecuencias y alternativas de solución a partir del estudio del caso del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara

Andrés Valdez Zepeda¹
Delia Amparo Huerta Franco²

Introducción

La reprobación escolar es un fenómeno universal que se presenta a lo largo y ancho del orbe y que afecta por igual a naciones consideradas como desarrolladas y también a las del tercer mundo. De igual forma, afecta a los diferentes sectores sociales sin distingo alguno, y está presente en todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta el nivel superior.

-
- 1 Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y catedrático de la Universidad de Guadalajara. Actualmente trabaja como Secretario Académico del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. andres.zepeda@cusur.udg.mx. ORCID ID 0000-0003-4948-0626
 - 2 Maestra en Administración de la Educación por la Universidad de Nuevo México (USA). Labora como profesora en el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara. avaldezepeda@gmail.com ORCID ID 0000-0003-4948-0626

La reprobación escolar se presenta cuando un alumno inscrito en cursos o unidades de aprendizaje de una institución educativa obtiene de su profesor, o de un comité evaluador, una calificación insuficiente para aprobarlas según los criterios de evaluación establecidos por la institución, lo cual refleja un deficiente desempeño académico del alumno al no cumplir con las exigencias establecidas en la normatividad (Díaz y Ruiz, 2018).

La reprobación escolar tiene siempre una o varias causas, genera diferentes consecuencias y también existen distintas alternativas para poder enfrentarla y solucionarla. Reprobar, aunque frecuentemente se asocia con el fracaso, no necesariamente significa fracasar, ya que muchas veces el fracaso escolar se convierte en un aprendizaje que impacta positivamente sobre el desarrollo futuro de las personas. Además, se han documentado muchos casos de individuos que han reprobado en la escuela, pero son exitosos en los negocios o en la política, por citar algunos ejemplos.

Pero ¿qué genera la reprobación escolar y el aumento del índice de reprobación que se ha observado en los últimos años? ¿Cuáles son las causas, las consecuencias y las alternativas de solución a la problemática de reprobación escolar? ¿Cuál es el estado que guarda la reprobación escolar en el nivel de licenciatura en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara?

El presente capítulo busca dar respuesta a estas interrogantes proponiendo diferentes alternativas de solución, en las que tanto autoridades escolares como gubernamentales, puedan intervenir para tratar de reducir o resolver el problema de la reprobación escolar en las instituciones de educación superior de México.

Metodología

La metodología que se utilizó en esta investigación fue de carácter descriptivo, tratando de dar una explicación general sobre esta problemática de acuerdo con la experiencia en el Centro Universitario del Sur y planteando alternativas de solución de manera integral. Además, a través de la plataforma Google Forms, se levantó una encuesta a 167 alumnos en situación de reprobación los días 2 y 3 de marzo del 2023, cuyos resultados se muestran a continuación.

Causas de reprobación escolar

No se puede hablar de una sola causa de reprobación escolar, sino de varias y diferentes causas que la generan (Castillo et al., 2020). Por su origen, estas causas se pueden clasificar en tres tipos: a) Causas de origen personal, b) Causas de origen institucional y c) Causas de origen contextual (Torres, 2020).

Las causas de origen personal son todas aquellas asociadas al bajo desempeño, poco interés, desmotivación y falta de disciplina en el estudio por parte de los estudiantes. Las causas de origen institucional son todas aquellas relacionadas con la práctica docente, el clima escolar y la falta de atención y seguimiento a esta problemática por parte de la institución escolar. Las causas de origen contextual son todas aquellas relacionadas con el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo y que afecta la concentración y el desempeño de los estudiantes, como el caso de la inseguridad pública, la carencia de equipo tecnológico o la falta de políticas públicas y apoyo por parte de los gobiernos para atender esta problemática (Fallis et al., 2003).

a) Causas de origen personal

Entre las causas de origen personal se encuentran, principalmente, la poca dedicación del alumno al estudio, la falta de motivación, el ausentismo, la falta de disciplina y hábitos de estudio, la deficiencia de conocimientos previos, la necesidad de trabajar, los problemas emocionales, la mala nutrición, problemas de salud y el desconocimiento de las normas que regulan los procesos de evaluación del desempeño escolar.

La poca dedicación del alumno al estudio implica desatención de sus labores y compromisos académicos, la no realización de las tareas, ejercicios y prácticas escolares, las distracciones frecuentes y el uso del tiempo del estudiante en asuntos ajenos a su proceso educativo.

La falta de motivación del alumno se asocia con su bajo interés por cumplir con sus compromisos académicos, un gran desinterés en la actividad escolar y poco o nulo tiempo dedicado al estudio y cumplimiento de sus deberes educativos.

El ausentismo escolar está relacionado con la inasistencia constante del alumno a sus clases, a las prácticas de campo y de laboratorio, a las actividades extracurriculares de formación integral y demás requerimientos académicos del quehacer educativo.

La falta de disciplina académica y los pobres o nulos hábitos de estudio se relacionan con la poca o nula dedicación del alumno a las actividades académicas, a la lectura y al estudio y con una gran desmotivación para atender los compromisos escolares del proceso educativo.

La deficiencia en conocimientos es el reflejo del desinterés del alumno, la desmotivación y la poca dedicación a las actividades escolares en el nivel educativo previo al que actualmente está cursando, lo que implica un bajo nivel académico y muchas deficiencias en competencias

que, en teoría, deberían haberse desarrollado en secundaria o preparatoria, pero que no las tienen en el nivel superior. Esta deficiencia de conocimientos pone en desventaja a los alumnos, quienes se van atrasando en materia académica.

La reprobación escolar por causas de trabajo se genera por el tiempo y esfuerzo adicional que les reclama a los alumnos desempeñar actividades laborales. Muchos alumnos por necesidades económicas, además de estudiar, tienen la necesidad de trabajar y muchos empleos son altamente demandantes en tiempo y esfuerzo. Esto hace que dediquen menos tiempo y esfuerzo al cumplimiento de sus responsabilidades académicas, lo que finalmente deriva en una mayor reprobación escolar.

Las variables de personalidad (Rangel, 2017) y los problemas emocionales de los alumnos, también generan, en muchos de ellos, altos índices de reprobación, ya que éstos los desconcentran, les demanda tiempo pensar y atenderlos e inciden en la memoria. Estos problemas emocionales tienen diferentes causas, algunas son de carácter hereditario, otras generadas por violencia intrafamiliar o por rupturas amorosas, entre otras más.

La mala nutrición de los alumnos incide en la reprobación escolar, pues ésta disminuye la capacidad intelectual y de aprendizaje, lo que reduce el potencial académico del alumno y aumenta el índice de reprobación escolar. De hecho, la pobreza y la desnutrición, en lo particular, son factores que influyen negativamente en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, lo que deriva, muchas veces, en reprobación y deserción escolar (Torres, 2017).

Los problemas de salud también influyen en la reprobación escolar, ya que, a pesar de que la mayoría de los alumnos son jóvenes, algunos de ellos sufren diferentes afecciones y trastornos en su salud física o mental, lo cual causa un bajo rendimiento académico y reprobación.

El desconocimiento de la norma que regula los procesos de evaluación escolar, por parte de los alumnos, es otro aspecto que aumenta la reprobación. Los reglamentos de evaluación de algunas instituciones educativas del nivel superior, como el caso de la Universidad de Guadalajara, señalan que si un alumno reprueba una unidad de aprendizaje, materia o curso, debe regularizarse en el semestre posterior al que reprobó, y de manera inmediata el sistema escolar lo registra como alumno. Ante el desconocimiento de esta norma, muchos estudiantes que están reprobados no cursan la asignatura en el calendario escolar inmediato, y esto se suma como nueva reprobación, lo que genera un aumento de este índice. Sin embargo, el desconocimiento de la norma por parte de los alumnos no los exime de responsabilidad.

La reprobación escolar por rebeldía, ya sea de los alumnos hacia sus padres (la mayoría de los alumnos ingresan a la universidad siendo aún adolescentes) o hacia el sistema educativo imperante, también se presenta en algunos casos, lo que incrementa el índice de reprobación en las instituciones de educación superior.

b) Causas de origen institucional

La reprobación escolar no sólo se le puede adjudicar a la falta de responsabilidad y dedicación de los alumnos en las actividades académicas, también existen deficiencias en el propio sistema educativo y falta de preparación pedagógica en los docentes, lo que contribuye al aumento de los índices de reprobación. Estas causas son de origen institucional, ya que todos los procesos formativos y de evaluación del desempeño escolar son responsabilidad de la institución educativa.

Las causas de reprobación escolar de origen institucional son aquellas en las que los procesos académicos y administrativos de la universidad

inciden o generan la reprobación, ya sea por contar con una planta docente con nula o baja prestación académica y pedagógica, o por no tener algún programa institucionalizado de asesorías o tutorías de acompañamiento para los alumnos.

Se encuentran además aquellas causas que son atribuidas a una mala práctica docente, que están relacionadas con una deficiente preparación académica y/o pedagógica, con profesores poco preparados o con actitudes tiránicas o autoritarias, que reprueban a la mayor parte de los alumnos o hacen difícil la aprobación en las unidades de aprendizaje que imparten. De hecho, la gran mayoría de los profesores universitarios no son profesionales de la educación, la didáctica o la pedagogía, sino que son egresados de alguna licenciatura o posgrado especializado de una determinada área del conocimiento, pero con deficiencias en su formación pedagógica.

Otra de las causas que generan un mayor número de reprobados a nivel licenciatura es la falta de incentivos institucionales, como la ausencia de becas para estudiantes sobresalientes, premios y reconocimientos a alumnos destacados, titulaciones basadas en el promedio de calificaciones o por mérito de la ausencia de unidades académicas reprobadas, entre otras. De igual forma, algunas universidades carecen de programas institucionales para dotar a los alumnos de información sobre técnicas y estrategias de estudio y conocimientos sobre cómo aprende el cerebro humano, lo que finalmente provoca también un aumento en el número de alumnos reprobados.

Un aspecto que también influye en la reprobación es la forma en que se evalúa el desempeño escolar a través de exámenes que hacen énfasis sólo en la memoria de los estudiantes, dejando de lado una evaluación integral que contemple la solución de problemas, los estudios de caso, los proyectos integrales, las prácticas de campo, la participación en clase y el trabajo grupal.

Así mismo, otro de los aspectos que impactan en la reprobación es la salud que guarda el clima escolar (organizacional), es decir, si el clima escolar es positivo y está orientado a generar incentivos y motivaciones para el estudio y aprendizaje de los alumnos, entonces el número de alumnos reprobados será menor. Por lo contrario, en un clima escolar negativo, con poco énfasis en lo académico y desmotivante, el número de reprobados será mayor.

Sumado a lo anterior, se encuentra la reprobación escolar a nivel superior causada por los diferentes tipos de violencia que se viven en los planteles educativos, como el bullying, el acoso y hostigamiento sexual y, en general, el predominio de altos niveles de inseguridad pública en las zonas aledañas al campus universitario. Esta violencia genera temor y desmotivación entre el alumnado y sus familias, lo que, algunas veces, también incide en la reprobación o deserción escolar.

La falta de políticas institucionales de acompañamiento, como un programa de tutorías o asesorías académicas, también es otra causa de origen institucional que provoca el aumento del índice de reprobación escolar. La tutoría posibilita el apoyo a estudiantes con déficit de atención, reprobación y falta de hábitos de estudio, además de representar un buen espacio de ayuda para alumnos con problemas emocionales, víctimas de violencia intrafamiliar y de género, o de atención a alumnos con discapacidades.

La ausencia de una adecuada orientación vocacional también lleva a la reprobación y deserción escolar, ya que muchas veces los alumnos de preparatoria aún no saben con claridad qué es lo que realmente quieren estudiar o qué requerimientos demanda el programa educativo que escogieron.

El mal diseño del perfil de ingreso y la inadecuada selección de aspirantes es otro aspecto que, de cierta manera, influye tanto en la repro-

bación como en la deserción escolar, pues, a causa de ello, se genera un bajo interés por parte de los alumnos en estudiar su carrera.

Finalmente, el pobre o nulo prestigio que tenga la institución educativa se relaciona, de cierta manera, con la motivación o desmotivación de los alumnos para el estudio y con los índices de reprobación, debido a que instituciones con bajo prestigio académico desmotivan a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

c) Causas de origen contextual

La reprobación escolar por causas de origen contextual se genera por circunstancias que se presentan en el entorno del alumno y/o de la institución escolar. Entre ellas se encuentran los problemas que se presentan en el seno familiar del alumnado, paternidad o maternidad prematura, problemas económicos o laborales de los padres de los estudiantes, el desempleo y falta de oportunidades para los egresados de las universidades, los altos niveles de inseguridad en una determinada entidad y en el entorno, así como la falta de equipo tecnológico y de conectividad de los alumnos.

Los problemas de origen familiar que desencadenan la reprobación escolar del alumno son diversos, y van desde problemas de desintegración familiar y pobreza hasta problemas de violencia, separación o divorcio de los padres. Estos problemas generalmente afectan económica o emocionalmente al alumno, lo que desmotiva su formación académica.

La paternidad o maternidad prematura es otra causa que genera reprobación o deserción escolar, debido a que esta situación implica un compromiso económico, demanda mucho tiempo a los padres para el

cuidado del recién nacido y, generalmente, genera un cambio en las prioridades de vida de los jóvenes estudiantes.

El desempleo de los padres del alumnado o una reducción de su ingreso económico es un factor de impacto, ya que muchos de ellos se ven obligados a trabajar para contribuir con el gasto familiar, lo que genera un descuido de sus obligaciones académicas por darle prioridad a su trabajo.

El desempleo y la falta de oportunidades laborales para los egresados de la universidad desmotiva a los estudiantes e incide en el incumplimiento de su responsabilidad académica, puesto que muchas veces no ven recompensado el esfuerzo escolar realizado y se enfrentan a la falta de oportunidades laborales para los jóvenes profesionistas.

Los altos niveles de inseguridad pública que algunas veces predominan en la zona donde se encuentra el campus universitario también generan la reprobación y deserción escolar; muchas veces los padres de familia y alumnos prefieren faltar a clases ante el temor de sufrir algún daño a su persona o a su patrimonio.

Ante el reciente predominio de cursos y clases mediadas por dispositivos tecnológicos, la falta de equipo de cómputo, telefonía y conectividad a internet entre algunos estudiantes, también es un factor que incide en la reprobación y deserción escolar.

Consecuencias de la reprobación escolar

La reprobación escolar genera consecuencias negativas para la sociedad, el sistema universitario, la institución educativa donde estudia el alumno, su familia y el alumno mismo (Piñon, 2022). Este es un problema que se presenta en todas las naciones y en todas las instituciones

educativas, y que tiene que ser atendido integralmente desde diferentes perspectivas para buscar soluciones que aporten a la reducción de los índices de reprobación escolar, de acuerdo con la problemática concreta que se esté viviendo.

a) Consecuencias negativas para la sociedad

La sociedad invierte una parte de sus recursos, a través del pago de los impuestos, para financiar el sistema educativo de carácter público. La reprobación escolar hace más costoso este financiamiento, ya que al tener que repetir el curso, realizar exámenes extraordinarios o cursos remediales para regularizar a los repetidores, se destinan recursos adicionales por parte de la institución educativa, lo que encarece el sistema educativo según la proporción de alumnos reprobados.

De esta forma, la reprobación escolar repercute negativamente en la institución escolar al aumentar los costos del proceso educativo. De igual forma, al incrementar el número de reprobados, los alumnos tardan más tiempo en egresar de la universidad e incorporarse al mercado laboral, lo que también representa una repercusión social y económica.

b) Repercusiones para el sistema universitario

La misión principal del sistema universitario es la formación integral de profesionales en los diferentes campos del conocimiento, para los cuales desarrolla las funciones sustantivas, de docencia, investigación y extensión universitaria. Cuando el porcentaje de reprobación escolar es alto, se pone en duda la calidad y pertinencia

cia de estas funciones sustantivas, principalmente el de docencia, ya que el proceso educativo implica la enseñanza y el aprendizaje. Por lo contrario, si el índice de reprobación escolar es bajo y la calidad de los egresados es muy buena, entonces el sistema universitario está cumpliendo con la misión para la que fue creado.

c) Repercusiones para la institución escolar

La reprobación escolar también hace que las universidades dediquen más recursos, tiempo y esfuerzo en atender esta problemática, además, el prestigio institucional se pone en duda ante la existencia de un alto porcentaje de reprobados.

Muchas instituciones educativas impulsan diferentes programas de tutoría o asesoría académica para reducir el número de reprobados, lo que también incide en el aumento del gasto que realiza la universidad.

De la misma forma, con un alto índice de reprobación escolar, las universidades demeritan su prestigio e imagen institucional en la medida que sus procesos académicos no cumplen con su función formativa.

d) Repercusiones para la familia

La reprobación escolar también repercute negativamente en la familia de los alumnos que atraviesan esta situación, debido a que el costo de transporte y alimentación aumenta, sumado a ello, el pago de la aportación económica a la institución escolar por motivo de reprobación. Es decir, también a la familia le cuesta más la reprobación de los alumnos, incluyendo el desencanto o

disolución que genera el saber de algún hijo, hermano o familiar cercano forma parte de esta estadística.

e) Repercusiones para el alumno

La reprobación escolar tiene como consecuencia repetir cursos o realizar exámenes extraordinarios, lo que implica realizar un esfuerzo académico adicional por parte del estudiante.

Si el alumno reprobado es independiente y cubre personalmente el costo que implican los estudios universitarios, la reprobación también aumenta el costo de su proceso formativo.

La reprobación escolar muchas veces genera un estigma negativo y provoca baja autoestima y desmotivación, lo que repercute en el estado de ánimo y desempeño escolar futuro.

Si bien reprobado una o más asignaturas no define al alumno, ni necesariamente determina su futuro, sí le genera afectaciones emocionales y le implica un mayor esfuerzo para regularizar y evitar, en consecuencia, la deserción escolar por motivos académicos.

Alternativas de solución

La solución al problema de reprobación escolar no es fácil y demanda el establecimiento de programas institucionales integrales, el compromiso de los estudiantes y el apoyo de la familia (Euro-Innova, 2023).

Son seis las posibles alternativas de solución para tratar de resolver el complejo problema de la reprobación escolar: a) prevención, b) informa-

ción, c) remediación, d) innovación social, e) actualización pedagógica de docentes, f) supervisión y acompañamiento institucional.

A continuación se explican cada una de ellas:

a) Estrategias de prevención

La mejor alternativa de solución al problema de reprobación escolar es la prevención. Es decir, evitar que haya alumnos reprobados impulsando políticas, programas y acciones concretas que redunden en un real aprovechamiento por parte de los alumnos y una drástica reducción de los índices de reprobación.

Un ejemplo de programa institucional para evitar la reprobación en el área de los métodos cuantitativos es el curso Matemáticas 0, que se implementó en el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Se trata de un programa educativo de nivelación de conocimientos para alumnos de nuevo ingreso, con el fin de ayudarlos a entender mejor esta unidad de aprendizaje y evitar el aumento en el número de reprobados.

Sin embargo, al ser distintas las causas que generan la reprobación escolar, como se vio en la primera parte de este escrito, la prevención no puede ser la única alternativa de solución a esta problemática.

b) Estrategias de información

En muchos casos los alumnos desconocen los reglamentos institucionales que rigen el proceso de evaluación del desempeño escolar y acumulan unidades de aprendizaje reprobadas, puesto que algunos ordenamientos universitarios, como el Reglamento General

de Evaluación y Promoción de los Alumnos de la Universidad de Guadalajara, indican que si un alumno reprueba un curso en un determinado calendario escolar, automáticamente el sistema de administración escolar le registrará los cursos reprobados para ser regularizado en el próximo calendario escolar.

Como un principio del derecho establece que el desconocimiento de la norma no te exime de responsabilidad, el sistema de administración escolar automáticamente les registra en el próximo calendario escolar las materias reprobadas como activas, situación que muchos alumnos desconocen y, al no regularizarlos, acumulan más cursos reprobados.

En este sentido, se hace necesario impulsar campañas informativas en esta materia para que los alumnos conozcan la normatividad universitaria (sobre todo los de nuevo ingreso) y eviten la acumulación de cursos o unidades de aprendizaje reprobadas.

c) Estrategias de remediación

La impartición de cursos, prácticas y talleres remediales, programas institucionales de tutoría y asesoría académica, así como las acciones de acompañamiento y apoyo a los alumnos reprobados por parte del personal docente, son otras de las alternativas de solución al problema de la reprobación escolar.

Estos programas y acciones buscan revertir el problema de reprobación, principalmente en áreas del conocimiento donde se concentra el mayor número de unidades de aprendizaje reprobadas, como es el caso de los métodos cuantitativos, computación, idiomas y metodología de la investigación.

d) Estrategias de innovación social

Las estrategias de innovación social se definen como un conjunto de políticas y estrategias de los gobiernos para hacer frente a problemas estructurales que se presentan y afectan a la sociedad (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

En este sentido, la reprobación escolar, entendida como problema general y estructural que afecta a la sociedad, no sólo debe ser atendida por las instituciones educativas, sino también por los diferentes niveles de gobierno, ya sea impulsando políticas públicas innovadoras y modelos alternativos, financiando programas, otorgando becas y apoyos diversos para atenuar y reducir significativamente los índices de reprobación escolar.

Las causas de la reprobación escolar son diversas y de origen multifactorial por lo que los gobiernos pueden apoyar en mejorar desde la nutrición de los alumnos hasta el otorgamiento de becas de estudio para que los jóvenes no tengan la necesidad de trabajar y así cumplan cabalmente con sus responsabilidades académicas (Mata, 2023).

Estas becas y apoyos institucionales también pueden ser gestionados y otorgados por las propias universidades para apoyar a alumnos de bajos ingresos económicos.

e) Estrategias de actualización pedagógica de docentes

No todas las veces la reprobación escolar se puede atribuir a la irresponsabilidad de los alumnos, ya que muchas veces el desempeño de los docentes en el aula es poco profesional, adolecen de preparación pedagógica y en lugar de motivar el aprendizaje

y estudio de los alumnos, muchas veces lo desmotivan. Por eso es importante que las instituciones educativas capaciten adecuadamente a sus docentes, tanto en materia pedagógica como didáctica, así como en el proceso de evaluación del desempeño escolar de los alumnos. Es decir, si los profesores hacen bien la parte que les corresponde, seguramente habrá menos alumnos reprobados.

f) Estrategias de supervisión y acompañamiento institucional

Realizar estudios y mediciones frecuentes y monitorear los índices de reprobación escolar en las instituciones educativas puede ayudar a implementar programas y acciones para reducir los niveles de reprobación en los centros educativos.

Si además de la estadística institucional de reprobados por institución educativa, se agrega un programa de supervisión, acompañamiento y soporte para los alumnos en situación de reprobación, se puede prever una disminución sustantiva de este indicador escolar, atacando de raíz las causas que lo generan.

Estudio del caso CUSur de la Universidad de Guadalajara

El Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara es un caso en el que está presente, como en muchas instituciones, el problema de reprobación de alumnos por diferentes causas.

Las unidades de aprendizaje que más se reprueban en este centro educativo se muestran en los siguientes cuadros y gráficas. Como se observa, el número de incidencias no es tan grande considerando que

el número de cursos o unidades de aprendizaje total en este centro educativo es de 2,920 cursos.

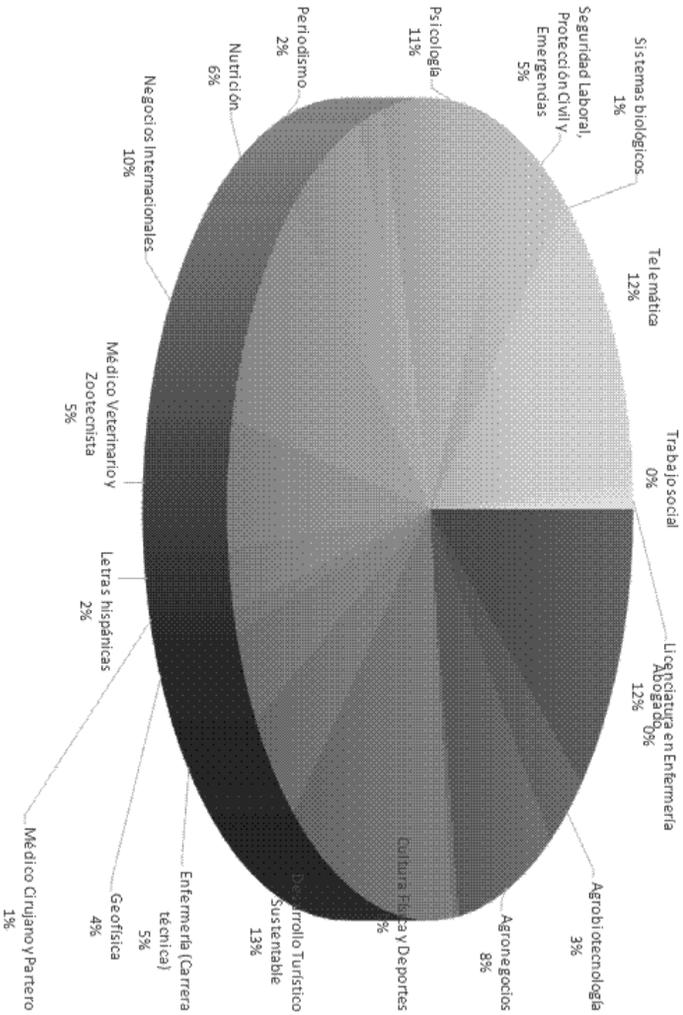
Tabla 1. Unidades de aprendizaje reprobadas por programa educativo, 2022

Programa educativo	Cantidad de alumnos reprobados	Materias más reprobadas	Cantidad de alumnos que recursan la materia
Abogado	25	Derecho Fiscal	5
Agrobiotecnología	7	Botánica y Sociología Rural	2
Agronegocios	17	Estudio del Entorno Ambiental, Social, Cultural y Político	5
Cultura Física y Deportes	1	Psicología de la Actividad Física y el Deporte	1
Desarrollo Turístico Sustentable	29	Guía de Grupos para Turismo de Naturaleza	5
Enfermería (Carrera técnica)	10	Gerontología	3
Geofísica	8	Sismología de Movimientos Fuertes	4
Médico Cirujano y Partero	2	Genética Médica	1
Letras Hispánicas	5	Seminario de Titulación	2
Médico Veterinario y Zootecnista	11	Producción de Bovinos Carne	4
Negocios Internacionales	21	Administración Financiera	2

Nutrición	13	Comunicación y Tecnologías de la Información	2
Periodismo	4	Redacción de Reportaje	2
Psicología	23	Desarrollo, Aprendizaje y Educación	4
Seguridad Laboral, Protección Civil y Emergencias	10	Métodos Cuantitativos y Mixtos	2
Sistemas Biológicos	2	Bioinformática	1
Telemática	25	Tecnologías Emergentes	5
Trabajo Social	1	Teoría Contemporánea del Trabajo Social	1
Licenciatura en Enfermería	1	Proyecto de Vida	1

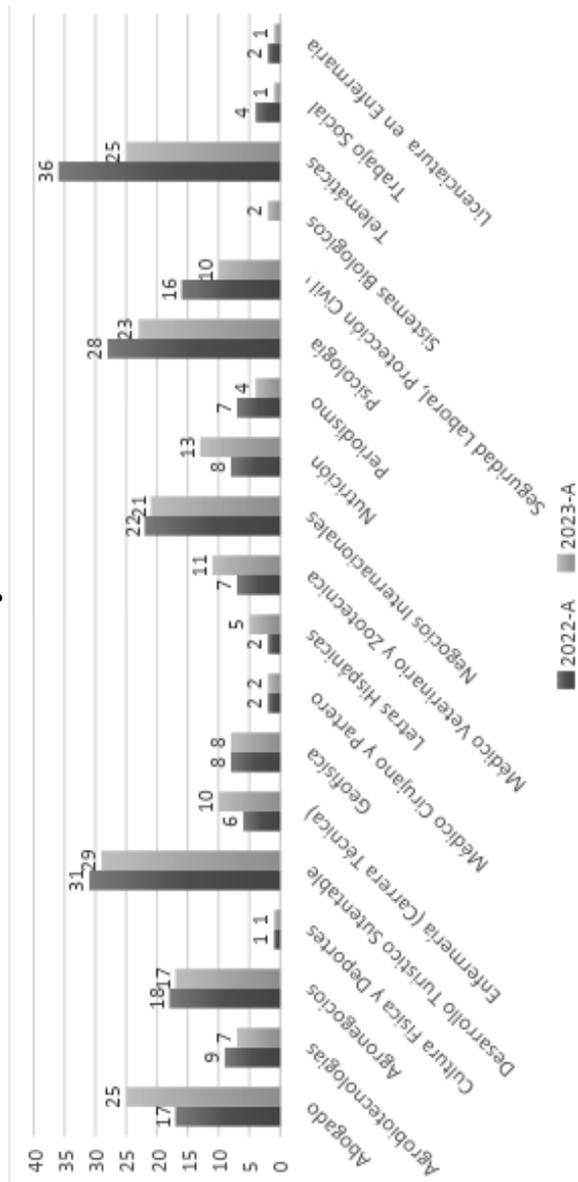
Fuente: Coordinación de Control Escolar, Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara

Figura 1. Distribución de alumnos por carrera afectados por el artículo 33 del Reglamento de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara



Fuente: Coordinación de Control Escolar, Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, 2022

Figura 2. Gráfica comparativa de alumnos por carrera afectados por el artículo 33 del Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara en los ciclos 2022A y 2023A



Fuente: Coordinación de Control Escolar, Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara

La reprobación en el CUSur se presenta a pesar de los diferentes esfuerzos institucionales que se realizan, ya sea a través del Programa Institucional de Tutorías, el Programa Institucional de Asesorías y las diferentes becas y apoyos que la Universidad de Guadalajara y el propio CUSur ofrecen a los estudiantes.

El índice de reprobación escolar que se ha presentado en los últimos años (2018-2021) en esta institución escolar se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2. Estadística de reprobación escolar CUSur 2018-2021

PROGRAMA EDUCATIVO	REPROBACIÓN					
	2018B	2019A	2019B	2020A	2020B	2021A
Nivel técnico						
Enfermería básica (semiescolarizada)		1				
Enfermería básica (escolarizada)	7	8	3	2		2
Licenciaturas						
Abogado	6	6	2	3	1	6
Agrobiotecnología	5	4	2			1
Agronegocios	12	2	4			7
Cultura Física y Deportes						1
Desarrollo Turístico Sustentable	5	5	3	1		1
Enfermería				1	1	2
Enfermería (nivelación) Sedes: Ciudad Guzmán, Puerto Vallarta, Guadalajara, Tepatitlán de Morelos, Yahualica, Colima	7	1		2		
Geofísica	4					2
Sistemas Biológicos	1					2
Telemática	18	7	2			4
Letras Hispánicas	4		1	1		
Medicina Veterinaria y Zootecnia	17	3	2	2		2

Médico Cirujano y Partero	3	3	1			
Negocios Internacionales	12	3		3		5
Nutrición	10	3	2	2		6
Cirujano Dentista						
Periodismo	1		2	1		1
Psicología	14	7	1		1	6
Seguridad Laboral, Protección Civil y Emergencias	6	3	6	3		6
Trabajo Social	3		1			1

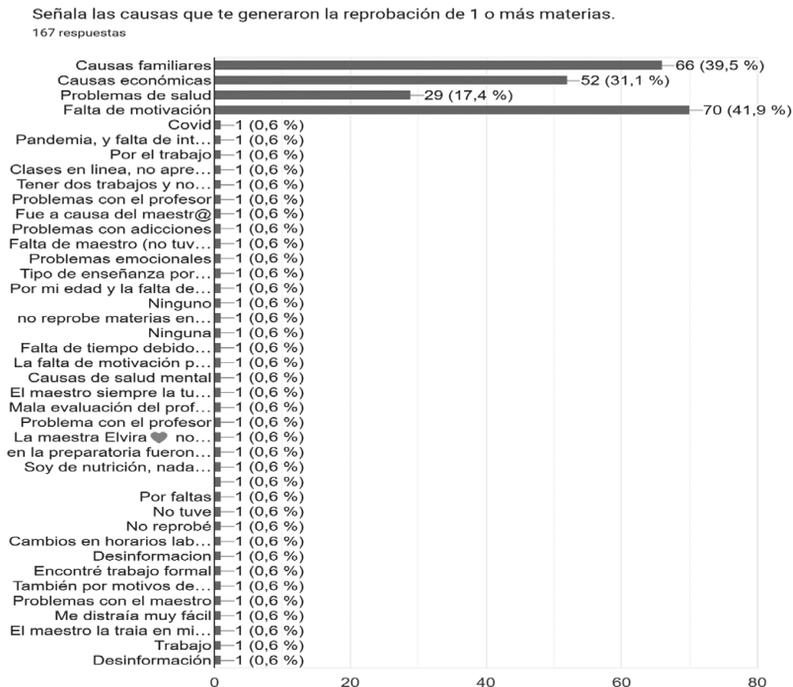
Fuente: Coordinación de Control Escolar, Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara

La reprobación escolar en el CUSur es generada por diferentes causas, tanto personales, institucionales y contextuales, ya que algunos casos de reprobación se le atribuyen a la falta de dedicación y responsabilidad de los alumnos, falta de motivación, problemas de salud, a la necesidad que tienen de trabajar y estudiar a la vez o a problemas emocionales. Algunas veces las causas están relacionadas con la falta de preparación pedagógica de los docentes, o con la carencia de un sistema de evaluación integral del desempeño académico de los alumnos por parte de la institución. Mientras que, en otros casos, las causas se relacionan con la ausencia de políticas públicas gubernamentales que atiendan este problema con apoyos, como la implementación de becas para que los alumnos se dediquen a estudiar de tiempo completo y la dotación de equipo de cómputo para los alumnos de bajos recursos económicos.

A continuación, se presenta la tabla número 3 que muestra las principales causas de reprobación de los alumnos de pregrado del CUSur de

la Universidad de Guadalajara, de acuerdo con la encuesta realizada en marzo del 2023 a 167 alumnos en situación de reprobación.

Tabla 3. Causas que generaron la reprobación



A manera de conclusión

La reprobación escolar es un problema presente en todos los sistemas y niveles educativos del orbe. Este problema debe ser estudiado y gestionado de manera integral para tratar de resolverlo, atacando sus causas y atenuando sus consecuencias.

Para la solución de este problema se requiere la participación e involucramiento de todas las partes: los estudiantes, los docentes, los padres de familia, las autoridades escolares y los gobiernos.

Los estudiantes: siendo más responsables con sus obligaciones académicas y buscando las estrategias necesarias para mejorar el aprendizaje y su desempeño escolar. Los docentes: motivando a los alumnos y haciendo más interesante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para esto es recomendable que los profesores se den la tarea de mantenerse actualizados en cuanto a los métodos de enseñanza que resultan innovadores y que está comprobado dejan mejores resultados en sus estudiantes al terminar su curso, puesto que la juventud de ahora aprende mediante las nuevas tecnologías. Los padres de familia: apoyando y motivando a los alumnos, convirtiéndose en una red de soporte para que éstos logren terminar de manera satisfactoria y sin reprobaciones su carrera profesional, así como interesándose por la estancia de sus hijos en las instituciones, involucrándose en el proceso, informándose acerca de cómo ayudarlos a tener un mejor rendimiento y, en su caso, sobre cómo salir adelante cuando caen en artículo o se encuentran en riesgo de perder su estancia en la universidad. Las autoridades escolares: analizando y estudiando científicamente las causas que generan la reprobación escolar e impulsando políticas y programas orientados a disminuir los índices de reprobación y revertir la deserción escolar, así como posibles campañas informativas, ya sea al inicio o durante los ciclos escolares. Programas de gobierno: generando políticas públicas y apoyos gubernamentales para resolver la problemática de manera integral.

El caso del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara muestra la problemática de la reprobación escolar a nivel de pregrado en una institución del nivel superior de carácter pública, la cual demanda soluciones integrales que permitan disminuir este indicador negativo y enfrentar el desafío que representa la reprobación

para las personas involucradas, la institución escolar y la sociedad en su conjunto.

El problema de la reprobación escolar debe ser visto como un área de oportunidad donde el trabajo colaborativo, la creatividad y la innovación puedan confluír para plantear alternativas novedosas que incidan en su solución. Finalmente, sólo resta señalar que, si bien el reprobador una o más asignaturas o cursos no define a los alumnos ni necesariamente influye en su futuro, sí representa un aprendizaje y un reto que se debe enfrentar con la mayor responsabilidad y altura de miras.

Debemos tener claro que el objetivo primordial es hacer saber a los alumnos que, sea cual sea su estatus, se puede llegar a una solución en conjunto con las autoridades escolares, pero a su vez, deben poner de su parte a la hora de ofrecer soluciones a estas problemáticas.

Referencias

- Castillo-Sánchez, Mario, Gamboa-Araya, Ronny, & Hidalgo-Mora, Randall. (2020). Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. *Uniciencia*, 34(1), 219-245. <https://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.13>
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *El Libro Verde de la Innovación*. Bruselas: CCE.
- Díaz Barajas, D., y Ruiz Olvera, A. (2018). La reprobación escolar en el nivel medio superior y su relación con el autoconcepto en la adolescencia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 48(2), 125-142. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.49>
- Euro-innova, ¿Quieres saber cómo evitar la reprobación escolar? En <https://www.euroinnova.mx/blog/como-evitar-la-reprobacion-escolar>. Fecha de consulta: 25 de abril del 2023.
- Fallis, R. K., & Opatow, S. (2003). Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. *Journal of Social Issues*, 59(1), 103-119. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00007>
- Guzmán, C. H. (2013). Reprobación y Desinterés en Alumnos de Ingeniería Mecatrónica. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 9(25), 33-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/709/70928419003.pdf>.
- Piñon, D. (2022). El Dilema de la Reprobación, *Revista Nexos*, septiembre 7 del 2022 en <https://educacion.nexos.com.mx/el-dilema-de-la-reprobacion/>. Fecha de consulta: 25 de abril del 2023.
- Rangel, H. (2017). *Reprobación Escolar a Partir de Variables de Personalidad: La Solución Multi Dimensional a un Problema*. España: Editorial Académica Española.
- Torres, Á., et al. (2020). Reprobación, Síntoma de Deserción Escolar en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma del

Carmen, Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo, abril 30, 2020.

Torres, A. E., et. al. (2017). Deserción Universitaria. Una aproximación a las características de abandono escolar en estudiantes de la Licenciatura en Nutrición para la toma de decisiones. *Transformación (Con)ciencia Educativa. Nuestras Voces. Nuestras Acciones*, 2(4), 12-20. Recuperado de <http://transformacion.setab.gob.mx/index.php/es/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/87-indices/88-indice-ano-2-numero-4>.

UDG (2023). Reglamento General de Evaluación y Promoción de la Universidad de Guadalajara. https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/rgepa-oct-2017.pdf. Fecha de consulta: 24 de abril de 2023.

CAPÍTULO 2

La deserción: causas y propuestas para su atención en el Centro Universitario del Sur

Diana Rojo Morales¹
Octavio Núñez Maciel²
Alberto Carlos Rojas García³

Introducción

El ingreso a la universidad supone, para muchos jóvenes, cambios abruptos en su forma de vida, pues constituye el inicio de un periodo de adaptación que plantea retos, expectativas y grandes desafíos, más allá de sus orígenes socioeconómicos y culturales; en ocasiones incluso supone plantearse interrogantes orientadas a la vocación,

1 Profesora Docente e Investigadora de Tiempo Completo adscrita al Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara; es licenciada en Asuntos Internacionales por la Universidad de Guadalajara, maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. ORCID ID 0000-0002-0041-0259. Correo electrónico: diana.rojo@cusur.udg.mx

2 Profesor Docente Titular “B” adscrito al Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas del Centro Universitario del Sur; Ingeniero Agrónomo por la UACH y Maestro en Administración de Negocios por la Universidad de Guadalajara. Cuenta con reconocimiento de perfil PRODEP. ORCID ID 0000-0003-2570-3397. Correo electrónico octavion@cusur.udg.mx

3 Profesor de Tiempo Completo adscrito al Centro Universitario del Sur. Licenciado en Asuntos Internacionales, maestro en Administración de Negocios por la Universidad de Guadalajara y candidato a doctor en Ciencias Administrativas por la Universidad del Valle de Atemajac. ORCID ID 0000-0001-8213-8844. Correo electrónico: arojas@cusur.udg.mx

ya que atraviesan una etapa de transición con nuevas responsabilidades, nuevas amistades, así como la presión del éxito académico en el mundo actual, rodeados de múltiples distractores que van desde la falta de hábitos adecuados de estudio, los dispositivos tecnológicos, así como la falta de motivación, los costos que les suponen a sus familias el pago de su educación y en ocasiones tener que trabajar para financiar sus estudios.

La universidad ha experimentado una evolución desde un modelo planificado para minorías a una “universidad de masas” (Andrés, 2007) que obliga a mejorar la atención del alumno, introduciendo técnicas que contribuyan al acercamiento entre profesor/alumno; técnicas que resultan más necesarias cuanto mayor es el número de alumnos matriculados en cada centro educativo. Lo anterior lleva a enfrentar una problemática multifactorial que sigue siendo actual: la reprobación y deserción escolar en universitarios.

La deserción escolar se entiende como el acto de abandonar los estudios, ya sea para incorporarse a otra institución educativa o para atender obligaciones relacionadas con diversas necesidades del ser humano (Urbina-Nájera et al., (2020); mientras que el acto de reprobar es un signo de bajo aprovechamiento escolar, que denota desigualdad en el aprendizaje y que se considera como la principal causa del fracaso escolar (Torres-Zapata et al., 2022).

De acuerdo con Murillo y Luna (2020), se identificó que en América predominan los estudios que analizan el fenómeno de la deserción, el fracaso escolar, el riesgo académico y en menor medida la reprobación.

Cada año, numerosos estudiantes reprueban o abandonan sus estudios universitarios por diversas causas, desde la mala orientación, la ausencia en el método de estudio, la falta de motivación, los problemas familiares, personales y/o económicos, etc. Ante esta situación, las Ins-

tuciones de Educación Superior (IES) se cuestionan su eficacia para retener y promover estudiantes, brindando un servicio de alta calidad.

De acuerdo con la literatura existente, es necesario reconocer las causas que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes y que no necesariamente tienen que ver con la acción tutorial. Conforme a Suazo (2007), los factores que influyen en el rendimiento académico han sido agrupados en cuatro grandes categorías, la primera se refiere a la relación con las características de la institución educacional, donde son importantes factores como la dirección, gestión, recursos, infraestructura y clima institucional; la segunda categoría se relaciona con los aspectos curriculares en los que se desarrolla la asignatura, éstos tienen que ver con los sistemas didácticos, programas y carga académica; la tercera categoría tiene que ver con el profesor de la asignatura, aquí son relevantes aspectos como el sexo, la edad, el grado de preparación, la interacción con el alumno, etc.; la cuarta categoría se refiere al estudiante, en ésta son importantes variables que pueden clasificarse en cuatro subítems:

1. Variables demográficas: sexo, edad, nivel socioeconómico, lugar de residencia
2. Variables familiares: integridad familiar, nivel educacional de los padres
3. Variables psicológicas: aptitudes, inteligencia, motivación, personalidad, valores
4. Variables académicas: promedio del nivel escolar secundario, puntaje de ingreso, estrategias y estilos de aprendizaje

Acorde con esta descripción se desprende que el rendimiento académico tiene un componente multicausal, por lo que puede ser abordado desde distintos enfoques, pese a lo anterior, si los factores relacionados con la institución, el currículo y el profesor son los mismos para todos los estudiantes, las características de los alumnos y sus estilos de

aprendizaje resultan un factor muy importante a considerar a la hora de analizar el rendimiento académico de los mismos.

Una vez revisada la literatura se encontraron las siguientes causas y problemáticas comunes, entre las que destacan principalmente aquellas relacionadas con el rendimiento académico, el rezago que provoca una baja eficiencia terminal y aquellas que se refieren a la deserción directamente. En la tabla 1 se enlistan las principales.

Tabla 1. Revisión de la literatura

Autores	Causas	Problemática
Suazo (2007)	Relación con las características de la institución educacional: dirección, gestión, recursos, infraestructura y clima institucional. Aspectos curriculares en los que se desarrolla la asignatura: sistemas didácticos, programas, carga académica. El profesor de la asignatura: sexo, edad, grado de preparación, interacción con el alumno.	Rendimiento académico
Rochín (2021)	Fallas latentes en los planes y programas de estudio, deficiencias en la preparación y actualización del personal docente, dificultades familiares que debe enfrentar el estudiante o la carencia de un objetivo o proyecto de vida de su parte.	Deserción
Lozano (2007)	Cambio de institución, bajo rendimiento académico, situación económica, cambio de residencia, matrimonio, enfermedad, accidentes, problemas familiares, falta de identificación con la institución.	Deserción

Castillo-Sánchez et al. (2020)	A nivel universitario se destaca que el rendimiento académico de estudiantes se ha caracterizado por bajas calificaciones y el alto porcentaje de ausentes a las pruebas, lo que ha conducido a la reprobación y repetición de cursos y años escolares, incluso de estudiantes que desertan sin completar sus estudios.	Rezago y bajo índice de eficiencia terminal
Cabrera-González et al. (2022)	Falta de orientación vocacional. Falta de apoyo y seguimiento por parte de los tutores. La eficiencia académica.	Deserción
Kuz y Morales (2023)	Causas socioeconómicas. Causas académicas relacionadas con el promedio estudiantil en el primer periodo. Causas familiares, como la educación de los padres y su nivel de estudios. La ubicación de la dirección de los estudiantes. Causas financieras relacionadas con el porcentaje de beca y el porcentaje de préstamo.	Deserción
Díaz (2020)	Falta de seguimiento y apoyo. Barrera de la timidez. Falta de enfoque en el aprendizaje colaborativo. Rezago académico y problemas personales.	Deserción
Amaya-Amaya et al. (2020)	Desigualdades sociales.	Deserción
Martelo y Villabona (2017)	Falta de alianzas entre instituciones educativas.	Deserción

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1 es posible apreciar algunas convergencias de los autores revisados. El hallazgo más importante corresponde a la agrupación de las principales causas o problemáticas detectadas de acuerdo con

tres factores: el primero relacionado con la institución, el segundo con las necesidades y problemáticas del estudiante, y el tercero con los docentes y la manera en que éstos se interrelacionan con el estudiante, así como las técnicas de enseñanza que utilizan y que afectan directamente la decisión de los alumnos de continuar con sus estudios universitarios.

Metodología

Se realizó el análisis de las causas de deserción de los estudiantes de los programas académicos de Negocios Internacionales, Agronegocios y Desarrollo Turístico Sustentable del CUSur, a partir de las encuestas que aplica la Coordinación de Control Escolar cuando acuden a darse de baja, y partiendo de dos momentos: el primero, mediante el análisis de los datos relativos sólo al ciclo escolar 2022B y un segundo momento, presentando los datos históricos de 2018 a 2022, contemplando las mismas carreras mencionadas.

Además de la aplicación de entrevistas a coordinadores de los programas académicos mencionados, un segundo objetivo consistió en la identificación de los índices históricos de reprobación, deserción, eficiencia terminal y titulación durante el periodo de 2009 a 2022; a partir de estos resultados se formularon algunas propuestas para atender la problemática, tomando como referencia estrategias exitosas de otras instituciones educativas.

Resultados

En los datos correspondientes al ciclo escolar 2022B se encontró que el 95% de los programas académicos de pregrado en el CUSur registraron bajas, ocupando el segundo lugar con el mayor porcentaje de

deserciones la licenciatura en Desarrollo Turístico Sustentable con el 16.22%, el noveno sitio la licenciatura en Agronegocios con el 9.40% de bajas y el décimo séptimo la licenciatura en Negocios Internacionales con el 5.99% (tabla 2).

Tabla 2. Deserción por programa educativo en el ciclo escolar 2022B

	Programa educativo	Total de alumnos	Bajas	% Deserción 2022B
1	Geofísica	113	23	20.35%
2	Desarrollo Turístico Sustentable	259	42	16.22%
3	Telemática	326	52	15.95%
4	Seguridad Laboral, Protección Civil y Emergencias	307	40	13.03%
5	Psicología	631	80	12.68%
6	Trabajo Social	343	36	10.50%
7	Letras Hispánicas	143	15	10.49%
8	Periodismo	113	11	9.73%
9	Agronegocios	521	49	9.40%
10	Tec. Enfermería (escolarizada)	220	20	9.09%
11	Cultura Física y Deportes	110	10	9.09%
12	Tec. Enfermería (semiescolarizada)	547	42	7.68%
13	Sistemas Biológicos	160	12	7.50%
14	Agrobiotecnología	320	22	6.88%

15	Nutrición	480	33	6.88%
16	Abogado	800	53	6.63%
17	Negocios Internacionales	801	48	5.99%
18	Enfermería (nivelación)	259	14	5.41%
19	Medicina Veterinaria y Zootecnia	730	25	3.42%
20	Enfermería (licenciatura)	794	23	2.90%
21	Médico Cirujano y Partero	698	10	1.43%
22	Cirujano Dentista	77	0	0.00%

Fuente: Elaboración propia con información CCE, 2023

En el análisis de reprobación durante el ciclo 2022B, la licenciatura en Desarrollo Turístico Sustentable nuevamente ocupó el segundo lugar en el orden decreciente con el 49.33%, la licenciatura en Agronegocios ocupó el sitio décimo primero con el 17.13% y la licenciatura en Negocios Internacionales el vigésimo lugar con el 10.13% (tabla 3).

Tabla 3. Reprobación por programa educativo en el ciclo escolar 2022B

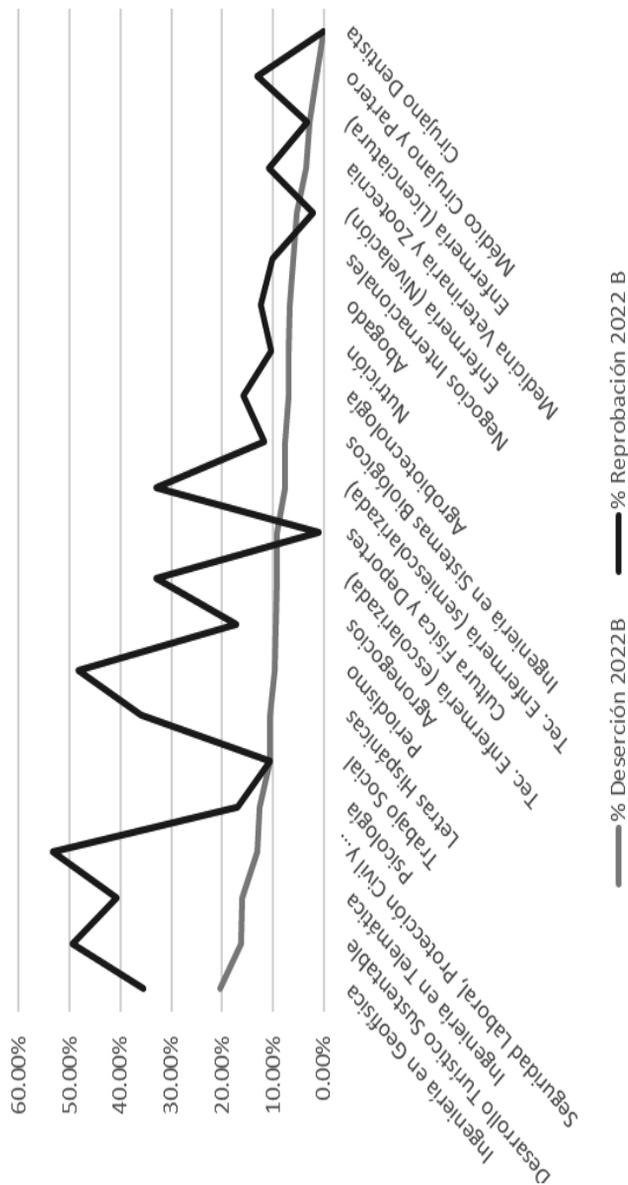
	Programa Educativo	Total alumnos	Reprobaciones	% Reprobación 2022B
1	Seguridad Laboral, Protección Civil y Emergencias	307	163	53.24%
2	Desarrollo Turístico Sustentable	259	128	49.33%
3	Periodismo	113	55	48.24%
4	Telemática	326	133	40.69%
5	Letras Hispánicas	143	52	36.03%
6	Geofísica	113	40	35.42%
7	Tec. Enfermería (semiescolarizada)	547	181	33.07%
8	Enfermería (licenciatura)	794	25	3.21%
9	Enfermería (nivelación)	259	5	2.12%
10	Tec. Enfermería (escolarizada)	220	39	17.75%
11	Agronegocios	521	89	17.13%
12	Psicología	631	107	16.90%
13	Agrobiotecnología	320	51	15.93%
14	Médico Cirujano y Partero	698	91	13.09%
15	Abogado	800	99	12.38%
16	Sistemas Biológicos	160	19	11.71%
17	Medicina Veterinaria y Zootecnia	730	79	10.77%

18	Trabajo Social	343	36	10.57%
19	Nutrición	480	50	10.34%
20	Negocios Internacionales	801	81	10.13%
21	Cultura Física y Deportes	110	1	0.90%
22	Cirujano Dentista	77	0	0.00%

Fuente: Elaboración propia con información CCE, 2023

Al tomar en cuenta todas las licenciaturas que actualmente oferta el CUSur, comparativamente, casi en la totalidad resultan mayores los porcentajes de reprobación que la deserción durante el ciclo escolar 2022B como se puede ver en la figura 1.

Figura 1. Gráfica comparativa entre deserción y reprobación por programa educativo durante el ciclo 2022B



Fuente: Elaboración propia

Es importante hacer mención que los resultados de la encuestas de los tres programas educativos analizados arrojan convergencia, entre las causas manifestadas tanto de rezago como de deserción, partiendo de los datos históricos del 2018 a 2022, la licenciatura en Agronegocios presenta un 4.2% de deserción, frente al 28.2% de reprobación, la licenciatura de Desarrollo Turístico Sustentable, por su parte, cuenta con un 20% de deserción, frente a un 45% de reprobación, y en la licenciatura en Negocios Internacionales se identificó un 4.9% de deserción, frente a un 26.8% de reprobación, todos los datos correspondientes al mismo periodo. Las principales causas de rezago y deserción en las licenciaturas se pueden apreciar en la tabla 4.

Tabla 4. Causas de rezago y deserción CUSur 2018- 2022

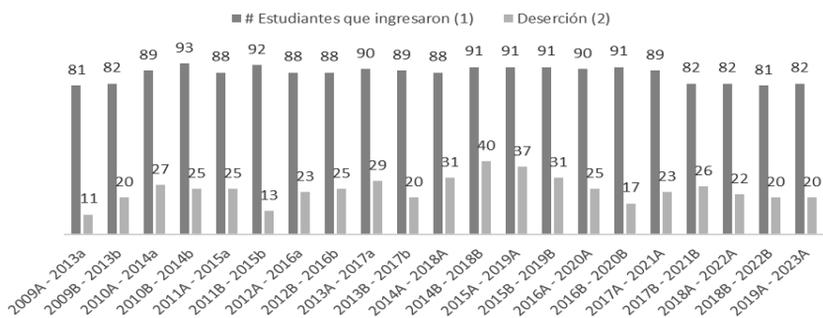
Agronegocios	Desarrollo Turístico Sustentable	Negocios Internacionales
Cambio de carrera	Cambio de carrera	Cambio de carrera
Cambio de residencia	Cambio de residencia	Cambio de residencia
Económico	Disgusto por la carrera	Económico
Familiar	Económico	Familiar
Salud	Familiar	Salud
Sin motivos	Personal	Sin motivos
Vocación	Salud	Vocación
	Sin motivos	
	Vocación	

Fuente: Elaboración propia

Acorde con los teóricos revisados en la tabla 1, es posible identificar que el factor principal entre las causas de deserción corresponde a dos de los tres factores mencionados: el factor institucional, entendido como la falta de previsión acerca de la vocación expresada por los encuestados, así como el factor personal de los estudiantes, donde la salud, la familia y la situación económica han resultado predominantes en las causas de deserción en los programas analizados.

Por programa académico los resultados históricos sobre deserción se presentan en las siguientes figuras:

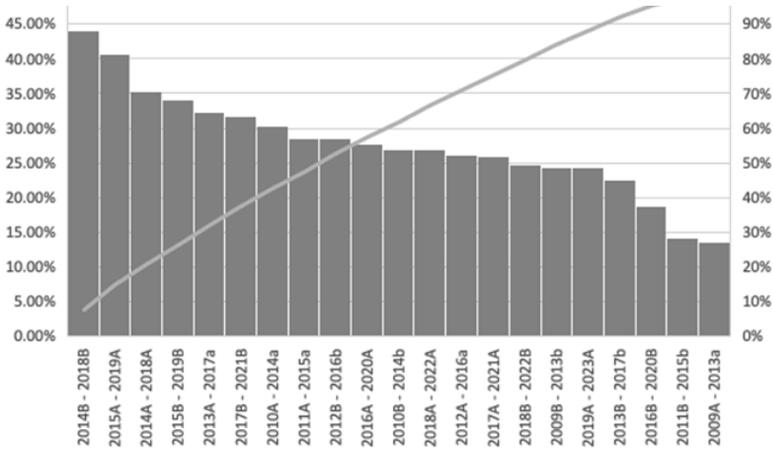
Figura 2. Histórico de la deserción de la licenciatura en Negocios Internacionales



Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, el mayor número de deserciones corresponde a la generación 2014B-2018B, y comenzó a disminuir al grado de estabilizarse en las tres últimas generaciones, como se presenta en las figuras 2 y 3.

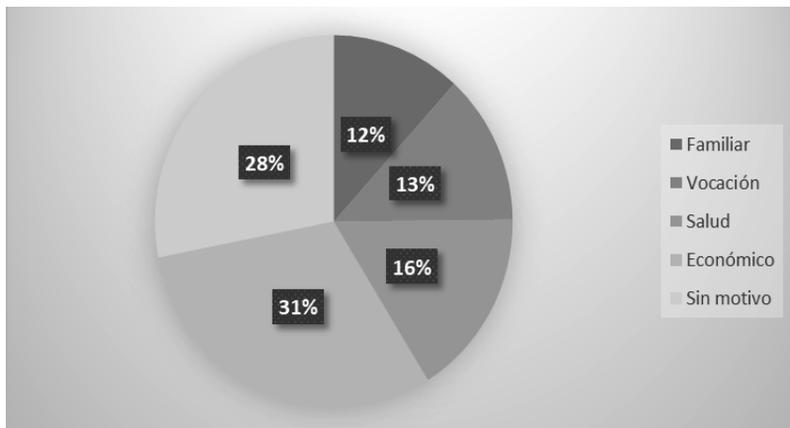
Figura 3. Índice de deserción en la licenciatura en Negocios Internacionales



Fuente: Elaboración propia

En la figura 4 encontramos que la causa de mayor porcentaje de deserción del PA de Negocios Internacionales es el aspecto económico, con un 31%.

Figura 4. Causas de la deserción en la licenciatura en Negocios Internacionales



Fuente: Elaboración propia

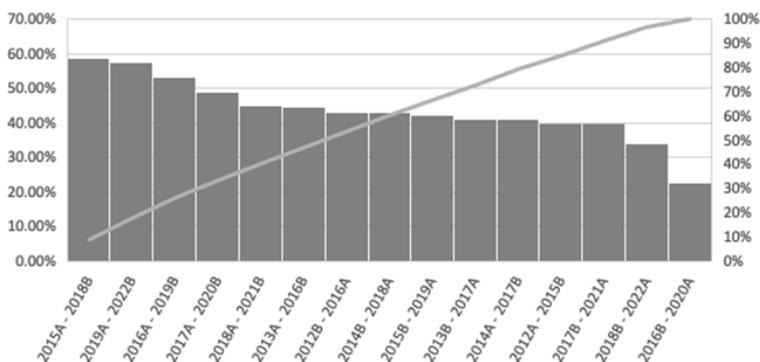
Figura 5. Histórico de la deserción en la licenciatura en Desarrollo Turístico Sustentable



Fuente: Elaboración propia

El mayor número de deserciones en la licenciatura en Desarrollo Turístico Sustentable corresponde a la generación 2015A-2018B, y ha presentado un comportamiento irregular, volviendo a incrementarse en la generación 2019A-2022B, como se puede observar en las figuras 5 y 6.

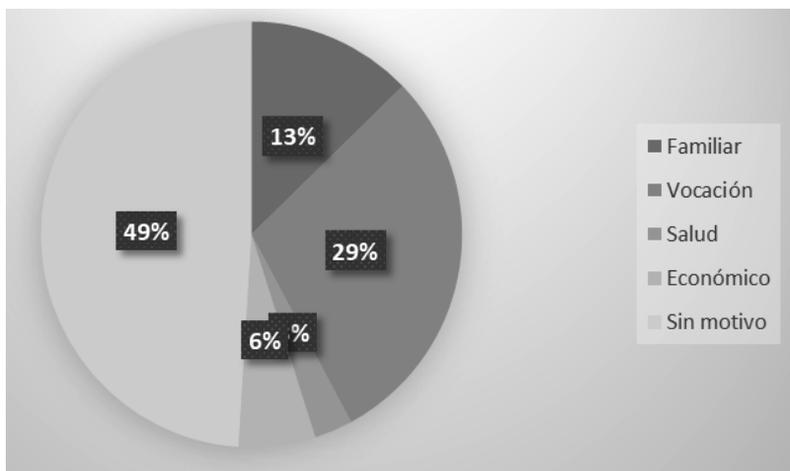
Figura 6. Índice de deserción de la licenciatura en Desarrollo Turístico Sustentable



Fuente: Elaboración propia

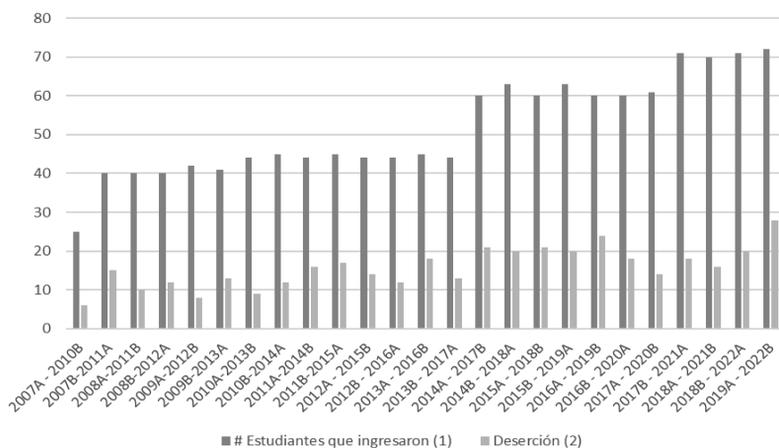
En la figura 7 se aprecia que la causa de mayor porcentaje de deserción del PA de Desarrollo Turístico Sustentable es sin motivo, con un 49%, seguido de la vocación con un 29%, que, de acuerdo con los resultados de las entrevistas con los coordinadores y ex coordinadores de este PA, quienes refieren “sin motivo”, se deben sumar a la falta de vocación por la carrera.

Figura 7. Causas de deserción en la licenciatura en Desarrollo Turístico Sustentable



Fuente: Elaboración propia

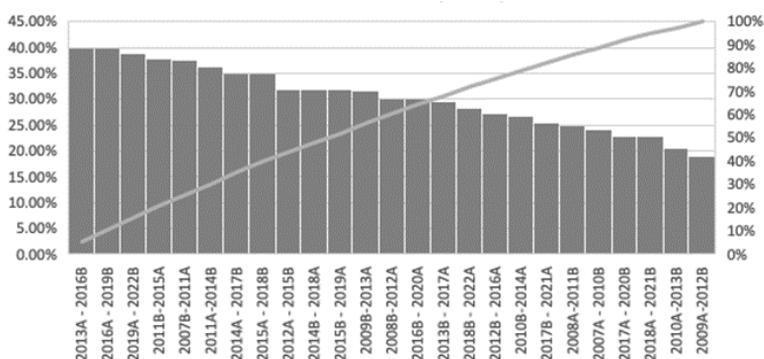
Figura 8. Histórico de la deserción en la licenciatura en Agronegocios



Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la figura 8, el mayor número de deserciones en la licenciatura en Agronegocios corresponde a la generación 2019A-2022B, no obstante, el mayor porcentaje se puede apreciar en la generación 2013A-2016B, sin embargo, corresponde a una menor población estudiantil, pues sólo se ofertaba la carrera en un turno; para el año 2019, ya se contaba con dos turnos, presentando un comportamiento regular, como se puede observar en la figura 9.

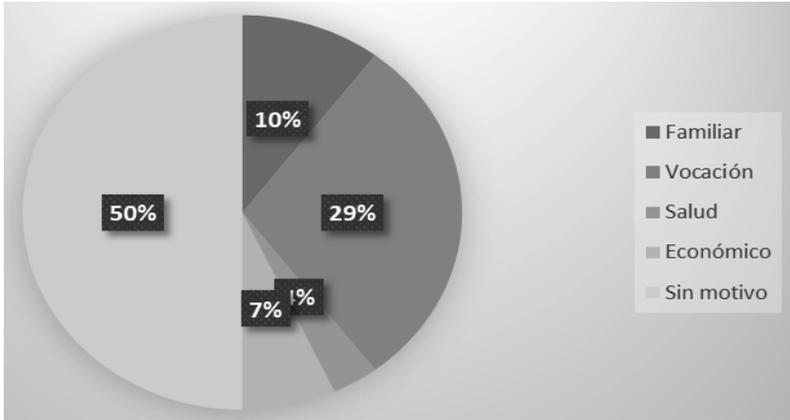
Figura 9. Índice de deserción en la licenciatura en Agronegocios



Fuente: Elaboración propia

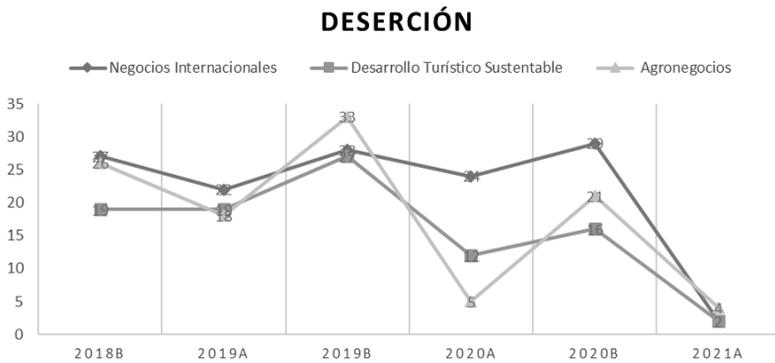
En la figura 10 se aprecia que la causa de mayor porcentaje de deserción del PA de Agronegocios es sin motivo, con un 50%, seguido de la vocación, con un 29%, que, de acuerdo con los resultados de las entrevistas con los coordinadores y ex coordinadores de esta licenciatura, quienes refieren “sin motivo”, se deben sumar a la falta de vocación por la carrera, al igual que en la licenciatura en Desarrollo Turístico Sustentable.

Figura 10. Causas de deserción en la licenciatura en Agronegocios



Fuente: Elaboración propia

Figura 11. Comparativo de la deserción histórica en las licenciaturas en Negocios Internacionales, Desarrollo Turístico Sustentable y Agronegocios



Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la figura 11, el punto más bajo de deserción de las tres licenciaturas corresponde al ciclo 2020A, que coincide con la Pandemia por COVID-19, y en gran medida obedece a las estrategias institucionales aplicadas, entre ellas las facilidades para acceder a tutorías permanentes para evitar reprobación, y en consecuencia, la deserción.

Uno de los resultados encontrados es la baja eficiencia terminal y la reducida tasa de titulación de los estudiantes inscritos en los programas académicos, respecto al total admitido por cohorte por cada programa educativo. Los datos cuantitativos indican que, al comparar datos del 2021 respecto al 2022:

- Se mantuvo (hacia la baja) el porcentaje de egresados respecto al total admitido en las cohortes generacionales (de 50.12% a 46.98%).
- Se incrementó el porcentaje de estudiantes que, en comparación con el total de su cohorte, se mantuvieron activos (del 77.78% al 83.13%).
- Hubo un incremento del porcentaje de estudiantes titulados respecto al total de la cohorte (de 30.80 al 45.71%)

Alternativas de solución implementadas en el Centro Universitario del Sur

A partir de los resultados del ciclo 2022B, el Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas del CUSur, invitó a los profesores adscritos a este departamento a ofrecer asesorías académicas y a realizar el registro correspondiente de las que imparten con el fin de formalizarlas.

Al concluir el semestre los profesores entregaron sus registros de las asesorías brindadas durante el ciclo junto con los reportes de calificaciones y listas de asistencia, mediante las cuales se podrá medir el impacto de las asesorías con relación al número de reprobaciones.

Independientemente de los registros de las asesorías brindadas, esta actividad se incluyó como parte del Plan de Desarrollo del Centro (PDC), a partir de un ejercicio de evaluación de medio camino realizado al Plan Institucional de Desarrollo 2019-2025, visión 2030. En el caso de la alineación llevada a cabo en el PDC, surgió como parte del propósito sustantivo de Docencia e Innovación Académica, un proyecto estratégico que busca analizar los fenómenos de rezago y deserción e intervenir para incrementar la eficiencia terminal de estudiantes del CUSur.

Por otra parte, en el ciclo 2023B, la División de Ciencias Sociales y Humanidades implementará el Programa Institucional de Asesorías Académicas para abatir la reprobación y deserción, como una prueba piloto en tres programas académicos: Negocios Internacionales, Abogado y Letras Hispánicas.

Estrategias en instituciones de educación superior

En una amplia consulta de artículos en fuentes académicas, se lograron identificar diversas estrategias y acciones que implementan las instituciones educativas para atender la deserción; algunas de ellas ya se aplican en el CUSur, aunque sin un rumbo claramente definido a esta problemática, como se puede apreciar en la tabla 5.

Tabla 5. Revisión de estrategias y acciones para atender la deserción

Estrategias y acciones de otras instituciones educativas	Estrategias y acciones que se realizan en CUSur	Estrategias y acciones a implementarse en CUSur
Programas de acompañamiento	Tutorías. Asesoría académica.	
Desarrollo integral	Talleres de formación integral. Seguimiento a la salud de los estudiantes.	Caracterización de los estudiantes que ingresan. Módulo de control de deserción. Análisis y gestión de datos estratégicos sobre factores de deserción mediante el uso de la ciencia de datos educativos.
Seguimiento y control	Registro y seguimiento de bajas.	Alertas y advertencias para notificar a los actores responsables de los diferentes procesos educativos.
Programas de apoyo	Promoción escolar a través de exámenes extraordinarios. Becas.	Apoyo a estudiantes en situación vulnerable. Programas de sostenimiento financiero.
Estrategias educativas		Creación de modelos educativos flexibles. Alianzas con las instituciones de educación media para implementar programas de orientación vocacional, así como estudios profesiográficos. Capacitación a los docentes para mejorar competencias básicas y de lectoescritura en los estudiantes. Programa con enfoque en la retención estudiantil, agrupando las múltiples acciones periódicas que se realizan sin una orientación definida.

Fuente: Elaboración propia

De las anteriores estrategias y acciones, siete se llevan a cabo en el CUSur, sólo falta darles un mayor enfoque para abatir la deserción, mientras que las que se propone implementar representan una oportunidad de atención al problema de la reprobación y deserción escolar.

Conclusiones

Para el caso de la licenciatura en Agronegocios, resultó mayor el porcentaje de deserciones, enfocadas principalmente en factores personales, socioafectivos y económicos.

Para la licenciatura en Desarrollo Turístico Sustentable, la deserción histórica sigue al alza, y tanto los participantes como los entrevistados señalan los factores académicos, pedagógicos, personales y socioafectivos como las causas principales, ya que después de la Pandemia por COVID-19 les ha costado más trabajo el manejo del estrés, la ansiedad, así como la falta de estrategias de aprendizaje.

En la licenciatura en Negocios Internacionales, la deserción corresponde principalmente a factores económicos, ya que muchos estudiantes tuvieron que dejar sus estudios para apoyar en la economía del hogar, lo que en muchos de los casos incluyó cambios de residencia familiares.

Los hallazgos logrados son coherentes con los factores que describen Dueñas y De Lourdes (2017), Torres-Zapata (2021), así como Lázaro et al., (2017), entre los que se encuentran los puntos de convergencia descritos a continuación:

1. Factores individuales: edad, género, estado civil, problemas familiares o de integración social, expectativas insatisfechas, incompatibilidad horaria con actividades no escolares.

2. Factores socioeconómicos: estrato social, situación laboral del sujeto estudiante o los padres y madres, dependencia económica (del sujeto estudiante o dependientes de él), nivel educativo del padre y la madre, situación del entorno familiar y económico del país.
3. Factores académicos: orientación profesional, tipo de colegio de secundaria en el que se graduó, rendimiento académico universitario, hábitos de estudio, nota en el examen de admisión, insatisfacción con el plan de estudios, número de cursos o créditos por semestre lectivo.
4. Factores institucionales: reglamentación académica, fuentes de financiamiento para los estudios, presupuesto institucional para la actividad académica, relaciones interpersonales entre docentes y sus pares, grado de identificación con la institución educativa, calidad del programa.

Es indispensable implementar estrategias a partir de los resultados obtenidos, con la finalidad de atender de mejor manera los factores académicos e institucionales, y con esto incidir en los factores personales.

Referencias

- Amaya-Amaya, A., Huerta-Castro, F. y Flores-Rodríguez, C. (2020). Big Data, una estrategia para evitar la deserción escolar en las IES. *Rev. iberoam. educ. super* vol.11 no.31 Ciudad de México jun. 2020 Epub 25-Sep-2020. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722020000200166
- Andrés, E. (2007) Plan de acción Tutorial de la Facultad de Derecho. Memoria de actividades (curso 2006-2007) Universidad de Barcelona.
- Cabrera-González, Y.et.al (2022). Desarrollo del módulo de control de deserción para el sistema integral de información en la utvm. *Revista de Ingeniería y Tecnologías para el Desarrollo Sustentable (REINGTEC)* 10 (2022) 54-60. http://reingtec.itsoeh.edu.mx/reingtec/docs/vol10_2022reingtec/54-60.%20ITICS%20pdf.pdf
- Castillo-Sánchez, M., Gamboa-Araya, R. y Hidalgo-Mora, R. (2020). Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. *Uniciencia*, vol. 34, núm. 1, pp. 219-245, 2020. Universidad Nacional, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/journal/4759/475962995013/html/>
- Díaz, F., (2020). La tutoría, estrategia para combatir la deserción escolar. *International Journal of Good Conscience*. V15-N3-A13 (1-15). [A13.15\(3\)1-15.pdf](https://www.spentamexico.org/A13.15(3)1-15.pdf) (spentamexico.org).
- Dueñas, F. y de Lourdes, B. (2017). Las causas de la deserción estudiantil durante los primeros dos años en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades en dos universidades de Guayaquil. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Kuz, A. y Morales, R. (2023). Ciencia de Datos Educativos y aprendizaje automático: un caso de estudio sobre la deserción estudiantil universitaria en México. *Education in the Knowledge Society*. Ediciones Universidad de Salamanca. https://www.researchgate.net/publication/371867674_Ciencia_de_Datos_Educativos_y_aprendizaje_automatgico_un_caso_de_estudio

sobre_la_desercion_estudiantil_universitaria_en_Mexico#full-
TextFileContent

- Lázaro, N.; Callejas, Z.; Griol, D. y Durán, M. (2017). La deserción estudiantil en educación superior: S.O.S. en carreras de ingeniería informática. En VII. Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior CLABES, (pp. 1-9). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Lozano, M. (2007) Deserción estudiantil en el nivel superior. Causas y solución. Volumen 2, No. 3.
- Martelo, R., Herrera, K. y Villabona, N. (2017). Estrategias para disminuir la deserción universitaria mediante series de tiempo y multipol. *Revista Espacios*. Vol. 38 (Nº 45) Año 2017. Pp 25-38 <https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p25.pdf>
- Murillo-García, Olga-Lidia y Edna Luna-Serrano (2021), “El contexto académico de estudiantes universitarios en condición de rezago por reprobación”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XII, núm. 33, pp. 58-75, DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2021.33.858>
- Rochín Berumen, Fabiola Lydie. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>
- SEP. (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública. México D.F.
- Suazo, I. (2007). Estilos de Aprendizaje y su Correlación con el Rendimiento Académico en Anatomía Humana Normal. *International Journal of Morphology*, 25(2), 367-373. En http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022007000200022&lng=es&tlng=es
- Torres Zapata, A. E., Brito-Cruz, T. del J., Pérez-Jaimes, A. K., & Lara Gamboa, C. C. (2021). Reprobación escolar: la percepción del

- estudiante universitario . *EDUCaTEConIENCIA*, 29(32), 77-93.
<https://doi.org/10.58299/edu.v29i32.444>
- Torres-Zapata, Ángel Esteban, Pérez-Jaimes, Alejandra Karina, Lara-Gamboa, Carmen Cecilia, y Estrada-Reyes, César Uziel. (2022). Caracterización de los factores docentes en torno al índice de reprobación en universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24):<https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1123>
- Universidad de Guadalajara (2023) Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, visión 2030.
- Urbina-Nájera, A.B., Camino-Hampshire, J.C., & Cruz-Barbosa, R. (2020). Deserción escolar universitaria: Patrones para prevenirla aplicando minería de datos educativa. *RELIEVE*, 26(1), art. 4. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16061>

CAPÍTULO 3

Estrategias con herramientas digitales y diseño instruccional para evitar el índice de reprobación: caso exitoso asignatura Clínica de Otorrinolaringología

Diana María Castañeda Marín¹
María Alicia Rodríguez Hernández²
Antonio Solís Serrano³

Introducción

La reprobación escolar es un desafío que han enfrentado los sistemas educativos en sus diferentes niveles. En las Instituciones de Educación Superior (IES) tiene un impacto negativo en la trayectoria académica de los estudiantes y puede llegar a obstaculizar el desarrollo personal y profesional. La pandemia por el COVID-19 fue el punto de inflexión en la educación a nivel mundial; los centros educativos tuvieron que

-
- 1 Especialista en Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello (Universidad de Guadalajara). Profesora de Asignatura “B”. Labora en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, Departamento de Ciencias Clínicas. ORCID ID 0000-0002-3254-0744. Correo electrónico: diana.castaneda@cusur.udg.mx
 - 2 Maestra en Tecnologías para el Aprendizaje, (Universidad de Guadalajara). Técnico Académico Titular “B”. Labora en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, Departamento de Ciencias Computacionales e Innovación Tecnológica. ORCID ID 0000-0002-7638-9097. Correo electrónico: maria.rodriguez@cusur.udg.mx
 - 3 Maestro en Ciencias de los Alimentos. Profesor Docente Titular “A”. Labora en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, Departamento Ciencias Básicas para la Salud. ORCID ID 0000-0002-3254-0744. Correo electrónico: antonios@cusur.udg.mx

realizar un gran esfuerzo durante el confinamiento para poder adaptarse a la nueva forma de impartir enseñanza y buscar estrategias de aprendizaje.

En este contexto, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se han convertido en un elemento primordial; van más allá de ser una simple herramienta tecnológica que conforma el ambiente educativo. Se habla también de una construcción didáctica y de cómo se puede consolidar un aprendizaje significativo centrado en el estudiante. Las TIC han acelerado los procesos cognitivos de las personas y han cambiado su vida diaria de forma significativa y trascendente. La forma de recibir la información y la comunicación en la enseñanza se ha vuelto más exigente y éstas se han convertido en un instrumento educativo capaz de mejorar la calidad educativa del estudiante al revolucionar la forma en que se obtiene, se maneja y se interpreta la información (Hernández, 2017).

La asignatura de Clínica de Otorrinolaringología, a partir de la pandemia por el COVID-19, pasó de ser presencial a modalidad virtual. Se elaboraron estrategias de aprendizaje con herramientas digitales y se diseñó el proceso instruccional bajo la estructura del modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación). Esta propuesta exitosa ha llevado a que el curso, en los últimos tres años, no tenga alumnos con reprobación. La atención oportuna, la comunicación asertiva, la retroalimentación y la evaluación continua, han permitido que el alumno se sienta motivado hacia su autoaprendizaje y que el docente solamente funja como guía y orientador en el proceso.

Desarrollo

Los términos reprobación, rezago y deserción, han adquirido fuerza como indicadores de calidad educativa. Las estadísticas internacio-

nales con relación a estos indicadores sitúan a México como uno de los países con mayores índices de reprobación. Dado que esto es una manifestación del fracaso escolar, es un tema que preocupa y ocupa a todos los involucrados en el sistema educativo. Al ser un problema multicausal y en constante aumento, se vuelve aún más relevante.

En este mismo contexto, el término reprobación está teniendo un impacto en la eficiencia terminal. Este es un problema común en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas, en México (Torres et al., 2019). Entre las clasificaciones y causas se pueden agrupar de la siguiente manera:

1. Origen social y familiar
2. Desarticulación y/o disfuncionalidad familiar, desadaptación al medio por el origen sociocultural del que provienen, estudiantes que trabajan, problemas psicosociales y estudiantes casados y/o de paternidad o maternidad prematuras
3. Origen psicológico
4. Económicas
5. Atribuibles al rendimiento escolar
6. Física

Este tipo de problemas no son nuevos, y generan consecuencias y necesidades de atención, pero es preciso señalar que, en el año 2020, el contexto y entorno de la educación superior cambió radicalmente. Ante una nueva realidad, era necesario asegurar el acceso a la educación, facilitando las actividades académicas y rediseñando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante este reto, las Instituciones de Educación Superior se vieron obligadas a llevar la formación completamente en línea, haciendo uso de las herramientas tecnológicas y plataformas educativas para este fin.

El uso de las tecnologías como apoyo a la educación durante la pandemia abrió un panorama diferente a lo que se venía haciendo de manera tradicional. Se observan las ventajas de su utilización y la necesidad de analizar toda la información que los estudiantes presentan en los medios que el docente indica. El uso de estas herramientas llevó a desarrollar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, aportando nuevas formas de aprender y adquirir conocimiento (Sánchez et al., 2022).

Es así como su incorporación en el ámbito educativo ha permitido el desarrollo de medios digitales y entornos de aprendizaje virtuales, a través de recursos electrónicos utilizados en los procesos de enseñanza, tanto presencial como virtual.

En este contexto, las TIC se han convertido en un elemento primordial. Van más allá de ser una simple herramienta tecnológica que conforma el entorno educativo. Después de la pandemia, se habla de una construcción didáctica y de cómo se puede consolidar un aprendizaje significativo con base en la tecnología (Hernández, 2017). Todo esto lleva a que la educación superior se transforme de tal manera que adopte las TIC en los procesos de enseñanza como un instrumento educativo capaz de mejorar la calidad educativa del estudiante al revolucionar la forma en que se obtiene, se analiza y se interpreta la información.

Por otro lado, éstas propician el trabajo colaborativo que, a través de herramientas, facilita la interacción entre usuarios. Las universidades cuentan con herramientas TIC y plataformas educativas que favorecen los procesos educativos. Sin embargo, su existencia no garantiza el uso correcto de las mismas y, por otro lado, se encuentra la resistencia de los docentes.

En este sentido, las plataformas educativas han ganado relevancia en las Instituciones de Educación Superior, convirtiéndose en un soporte para

la educación virtual y brindando así la oportunidad a los docentes de impartir la enseñanza a través de estrategias de aprendizaje con diseño instruccional. Esto favorece las nuevas formas de enseñar, replantea el quehacer docente y su relación con los medios, conduciendo al desarrollo de competencias que fortalecen su práctica educativa.

En el Centro Universitario del Sur (CUSur) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), desde el 2001 se han implementado cursos en línea con diversos propósitos. Uno de ellos fue desarrollar las competencias que los alumnos necesitaban para incorporarse adecuadamente en su ámbito profesional de acuerdo a las demandas actuales, cuya estructura del diseño instruccional se basa en el modelo ADDIE (Rodríguez, 2010).

El diseño instruccional permite que el profesor diseñe tareas, ayudando a pensar en el tipo de producto para que el alumno se apropie de su aprendizaje, procese los contenidos, y con ellos genere nuevos esquemas de pensamiento y acción a partir de la misma información. Esto se considera como actividades de aprendizaje que permiten evidenciar lo aprendido por el alumno, evaluar y calificar el desarrollo de cada producto donde demuestre que integró conocimientos, habilidades y actitudes, lo cual coadyuva a demostrar lo aprendido.

Las fases y acciones del diseño instruccional se describen en la tabla 1.

Tabla 1. Descripción de las fases del modelo de diseño instruccional ADDIE

Análisis	Se lleva a cabo el perfil de los alumnos y la recopilación de información para desarrollar el contenido formativo.
Diseño	Se establece una estrategia para conseguir los objetivos instruccionales.
Desarrollo	Se hace uso de todos los elementos y recursos necesarios para que el curso se cree de la forma más interactiva, atractiva y creativa posible.
Implementación	Una vez que finaliza el curso, se pone en manos de los usuarios realizando un seguimiento del mismo.
Evaluación	En esta última fase se lleva a cabo una evaluación desde la perspectiva de los usuarios bajo el modelo de evaluación de cursos en línea CUSur.

Fuente: Elaboración propia con base en (Albornoz, 2022)

A partir de lo anterior, el diseño instruccional determina la manera más agradable y digerible de ofrecer contenidos y recursos educativos. Entre sus principios se destacan: activar conocimientos previos, elementos para captar la atención, adecuar la carga cognitiva en el contenido, facilitar el proceso de aprendizaje, favorecer la motivación del alumno y adoptar recursos digitales.

Entre los beneficios que tiene el diseño instruccional en un curso en línea, se encuentra garantizar el éxito de la experiencia digital de aprendizaje:

- Planificar la formación y seleccionar los recursos necesarios para crear un curso adaptado a las necesidades del alumno.
- Permitir que los alumnos adquieran los conocimientos y capacidades necesarias para desempeñar sus tareas.

- Planificar unidades de aprendizaje y diseñar las actividades que se establecerán para cada módulo formativo.
- Otorgar al docente una mayor flexibilidad para adaptar el itinerario formativo.
- Garantizar la calidad de los contenidos en línea, así como facilitar el aprendizaje remoto. (EdTech, 2022).

Aspectos para evaluar el diseño instruccional de un curso en línea

Para garantizar la calidad de los cursos en línea, el área de diseño educativo del CUSur cuenta con un formato para la evaluación del diseño instruccional que permite cotejar los siguientes aspectos:

Formales: Este apartado debe incluir la presentación del curso, una semblanza del asesor, la metodología de trabajo, el cronograma de actividades y el programa.

Guía de estudio: Contempla el tema o título de la unidad, la introducción, el contenido, la competencia u objetivo de la unidad, la actividad preliminar, la actividad de aprendizaje, la actividad integradora por unidad, el caso integrador y los criterios de evaluación de fondo y forma, así como evaluación cuantitativa con base al programa de la asignatura.

De integración: Se debe observar la congruencia entre objetivos, productos parciales y finales, congruencia en criterios de evaluación, congruencia entre las actividades a desarrollar y los productos de aprendizaje. También se observa la congruencia entre los contenidos y los tipos de actividades de aprendizaje.

Espacio de información: Se observan los insumos informativos necesarios para las actividades previstas, así como las referencias de los recursos informativos previstos y recomendados.

Espacio de producción: Se observan las herramientas previstas o explicaciones detalladas de los procedimientos a seguir para la realización de actividades, así como la descripción detallada de los productos a obtener de cada actividad de aprendizaje.

Con base en lo anterior, el curso Clínica de Otorrinolaringología cumple con los criterios de una estructura de un curso en línea. Cuenta con los aspectos formales, como la presentación, la semblanza del asesor, la metodología de trabajo y el cronograma de actividades actualizado al inicio de cada semestre. Además, cuenta con su guía de estudio, que incluye cada elemento desde el tema, la introducción, los contenidos, la competencia, las actividades de aprendizaje, hasta la actividad integradora, apoyándose con herramientas tecnológicas innovadoras y actualizadas.

En el apartado de integración se encuentra congruencia entre los objetivos y los productos parciales, así como entre los objetivos y los criterios de evaluación. En el apartado de información, según la evaluación del área de diseño educativo, las herramientas e instrucciones detallan claramente el producto a entregar por cada actividad. Los recursos y lecturas cuentan con la calidad intrínseca de la información, la calidad contextual de la información y la calidad de información aportada.

Aspectos para evaluar un curso en línea desde la perspectiva del alumno

Los cursos en línea, como fenómeno, pueden tener diferentes perspectivas. Por lo que hemos descrito hasta ahora, se presentan como una innovación que nos permite acceder a la formación de manera

flexible y abierta. Sin embargo, como iremos mostrando poco a poco, estos cursos pueden analizarse en función de diferentes parámetros o dimensiones.

En 2010 se creó un modelo basado en la propuesta de Khan (2005) para evaluar los cursos en línea. Este proceso incluye ocho dimensiones. En el caso del Centro Universitario Sur, el modelo de curso en línea contempla seis dimensiones y la evaluación se realiza desde la perspectiva de los alumnos. La información detallada se encuentra en la tabla 2.

Tabla 2. Modelo de evaluación de cursos en línea CUSur

Dimensión	Criterios de evaluación
Pedagógico	Objetivos: congruencia y claridad. Contenidos: claridad intrínseca, calidad contextual y calidad representacional. Estructura del curso: claridad y secuencia. Actividades: significación e importancia, diversidad, independencia y autonomía, interactividad.
Tecnológico	Hardware, software y servicio de internet: funcionalidad y disponibilidad.
Diseño de interfaz	Plataforma: funcionalidad, disponibilidad y tiempo de respuesta. Diseño: estructura y claridad.
Evaluación	Coherente y continua: apego a los criterios establecidos, tiempo y evaluación oportuna Satisfacción: nivel.
Gestión	Administración: acceso y actualización de materiales.
Recursos de apoyo	Apoyo: atención oportuna, actitud y acompañamiento del asesor.

Nota: Modelo de evaluación cursos en línea CUSur. Adaptado de Rodríguez (2010).

Un curso en línea se concibe como un espacio de aprendizaje donde el estudiante tiene a su disposición, a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación, materiales de un dominio de conocimientos bien estructurados con diseño instruccional. Su objetivo es propiciar el desarrollo de competencias que contribuyan a su formación profesional.

Desde el punto de vista de Khan (2005), un curso en línea es considerado como un enfoque innovador para el aprendizaje del alumno. Esto permite al alumno estudiar en cualquier lugar y en el momento que decida, mediante la utilización de recursos y la tecnología digital, junto con otros materiales de aprendizaje. Esto facilita un ambiente de enseñanza abierta, flexible y distribuida, a través de diferentes sitios web en internet, como la plataforma LMS (Learning Management System o Sistema de Gestión del Aprendizaje).

Características de un curso en línea

La educación en línea debe ser abierta y flexible, lo que permite a los estudiantes realizar sus actividades a su propio ritmo, tiempo y lugar (Khan, 2005). Esta modalidad educativa es abierta porque se compone de varios elementos que la caracterizan e interactúan, y se aplican diversas metodologías y estrategias para fomentar los aprendizajes esperados, reflejados en los objetivos que los estudiantes deben alcanzar. Todo ello tiene como finalidad facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto permite que el alumno pueda estudiar desde cualquier parte geográfica en la que se encuentre y a la hora que le resulte conveniente, de acuerdo con su disponibilidad, sin necesidad de asistir a un aula en un horario establecido por la institución.

Por otro lado, Salinas (2002) define al curso en línea como la enseñanza-aprendizaje flexible centrada en el alumno, con grados de libertad

en cuanto al tiempo, lugar y métodos, que hacen uso de las tecnologías apropiadas en un entorno en red.

Rol docente

El papel del docente en un curso en línea tiene una gran relevancia, ya que es responsable de guiar y orientar en el proceso de aprendizaje, así como de mantener una comunicación efectiva con el alumno y entre los propios alumnos. También debe desarrollar habilidades que motiven al estudiante y empatizar con sus necesidades, ofrecer retroalimentación continua que facilite el avance en su proceso de aprendizaje. Además, debe proveer los contenidos y materiales que garanticen la participación de los alumnos, apoyándose en herramientas tecnológicas que les permitan buscar y recuperar información.

Rizo (2020) señala que el docente actúa como un supervisor académico y dirige la vida académica de los estudiantes, ajustándose al perfil de cada uno de ellos. Es decir, debe tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada uno. Por eso es importante que oriente el proceso de aprendizaje con un buen material educativo e incorpore actividades que fortalezcan la interacción de los participantes.

Rol del estudiante

El autor destaca que el estudiante debe tener la capacidad para distribuir su tiempo y aprovechar de manera flexible el aprendizaje mediado por las TIC. Además, debe desarrollar habilidades para aprender de manera autónoma, activa y participativa.

Para el estudiante en línea, el trabajo colaborativo es un factor potenciador del verdadero intercambio de conocimiento, enriquecido con las experiencias de los demás, lo cual fortalece los aprendizajes individuales y el desarrollo de habilidades comunicativas, así como las destrezas necesarias para ser más autónomo y proactivo en la toma de decisiones.

De lo anterior se deduce que el rol del estudiante en los procesos de aprendizaje bajo modalidad en línea, con el apoyo de las TIC, lo identifica como un sujeto activo y autogestor de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, con un alto compromiso de responsabilidad frente al desarrollo de actividades relacionadas con su formación académica, personal y profesional. Además, debe tener la capacidad de optimizar el tiempo y los recursos a su alcance, teniendo en cuenta que, en lo que respecta a las TIC, deberá actualizarse de manera permanente.

Resultados

Ante la emergencia sanitaria en el 2020 por el COVID-19, el curso de Clínica de Otorrinolaringología migró a la modalidad en línea. Este curso cuenta con la evaluación y estructura de diseño instruccional bajo el modelo ADDIE, además, incluye actividades de aprendizaje, integradoras, y autoevaluaciones. En cada estrategia de aprendizaje se emplean diversas herramientas digitales, imágenes y videos tutoriales con el objetivo de fomentar el aprendizaje autónomo del alumno y abordar sus necesidades específicas. Al personalizar el aprendizaje, se promueve un mayor compromiso y motivación, lo que reduce la tasa de reprobación.

Su diseño instruccional adopta un enfoque centrado en el estudiante, lo que implica adaptar las estrategias de aprendizaje para satisfacer sus necesidades, intereses y estilos de aprendizaje. Esto incluye la incor-

poración de métodos interactivos, recursos multimedia y actividades que fomenten la participación y el compromiso de los estudiantes. Un diseño instruccional centrado en el estudiante promueve un ambiente de aprendizaje satisfactorio y motivador, lo cual puede ayudar a prevenir la reprobación. Además, este diseño incluye una evaluación y retroalimentación personalizada y continua por parte del docente.

El curso de Clínica de Otorrinolaringología cuenta con apoyo y orientación académica personalizada por parte de la docente, lo que marca la diferencia en el éxito académico y ha resultado en cero reprobaciones desde su creación en línea. Además, brinda una retroalimentación oportuna a los estudiantes, lo que les permite identificar áreas de mejora y realizar los ajustes necesarios en sus actividades. Este tipo de apoyo aumenta la confianza del estudiante en su éxito académico y contribuye a prevenir la reprobación. El promedio general del curso, desde que se migró a la virtualidad debido a la pandemia, es de 83 sobre 100. El promedio más alto se registró en el ciclo 2020B bloque 2, con un promedio de 88, mientras que el promedio más bajo fue en el ciclo 2021B bloque 1, con un promedio de 80. La tabla 3 muestra los promedios por ciclo escolar y el número de alumnos aprobados en cada uno.

Tabla 3. Promedio por ciclo y bloque

Ciclo	Bloque	Número de alumnos	Promedio
2020A	2	39	86
2020B	1	42	81
	2	41	88
2021A	1	32	82
	2	35	87
2021B	1	31	80
	2	39	84
2022A	1	35	81
	2	35	86
2022B	1	34	88
	2	35	82
2023A	1	26	81
	2	31	86

Fuente: Elaboración propia

Este curso se imparte en el séptimo ciclo de la carrera de Médico Cirujano y Partero, con el objetivo de que el alumno adquiera competencias básicas en prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de las enfermedades prevalentes, de acuerdo con el perfil epidemiológico a nivel nacional e internacional. Asimismo, debe ser capaz de establecer una relación efectiva médico-paciente, con un enfoque biopsicosocial a lo largo de su práctica profesional, brindando una atención de calidad a cada uno de sus pacientes.

Evaluación del curso desde la percepción de los alumnos

El instrumento de evaluación fue creado en el 2010 con 29 ítems y una escala tipo Likert. Fue validado mediante el cálculo del Alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de 0.909. Este estadístico mide la consistencia interna e indica si las variables están correlacionadas entre sí. George y Mallery (citados por Medina, 2006) mencionan que si el valor de este estadístico es inferior a 0.5, el instrumento muestra un nivel de fiabilidad no aceptable; si está entre 0.5 y 0.6, el nivel es pobre; si cae entre 0.6 y 0.7, el nivel es débil; entre 0.7 y 0.8, el nivel es aceptable; en el intervalo 0.8-0.9, el nivel se puede calificar como bueno y si es superior a 0.9, es excelente (Rodríguez, 2010).

Análisis de los datos de la evaluación desde la percepción de los alumnos

Con respecto al análisis de datos, se creó un subíndice por cada una de las dimensiones. Se sumaron los valores de todos los reactivos por dimensión, usando los valores del 1 al 5, donde 1 corresponde a la categoría inferior y 5 a la categoría superior de cada reactivo. Los datos se presentan del historial de evaluación desde la perspectiva de los alumnos del curso Clínica de Otorrinolaringología, incluyendo la media, mediana y desviación estándar de los índices de las dimensiones, así como la opinión general por semestre y bloque que los alumnos tienen del curso.

En lo que refiere a la media, ésta oscila en el valor mínimo de 0.61, otorgado por el bloque 1 del ciclo 2021A, lo cual indica que a los alumnos no les quedan claras las instrucciones de las actividades; el valor máximo es de 0.96, también dado por el mismo bloque, lo que sugiere que los alumnos muestran conformidad por la forma en que se les atiende y se les entrega su

información de ingreso desde el inicio del curso, además se les informa que si requieren algún apoyo sobre el manejo de la plataforma pueden acudir al área de diseño educativo para recibir atención.

En la dimensión pedagógica, el valor máximo de la media es de 0.86 y el mínimo es de 0.61. Estos resultados indican que la mayoría de los alumnos están atentos a la información que se les presenta sobre el diseño de objetivos, contenidos e instrucciones para el desarrollo de su curso. Esto abarca una amplia gama de aspectos para el desarrollo de su aprendizaje. Por lo tanto, su diseño instruccional debe estar basado en el estudiante, en la flexibilidad y en la interacción, a través de diferentes técnicas de estudio que les permitan la investigación, la reflexión y el análisis. Esto puede ser de forma individual o colaborativa según lo indique la guía de estudio.

En la dimensión tecnológica, el valor máximo es 0.82 y el mínimo es de 0.68, otorgado por el bloque 1 del ciclo 2021A. Estos resultados muestran que la infraestructura tecnológica es indispensable para el soporte del curso, siempre y cuando se encuentre en condiciones favorables. En caso contrario, puede haber ocasiones en las que falle el internet, sea lento y los alumnos muestren rechazo por este tipo de eventos.

En lo que respecta a la dimensión de diseño de interfaz, el valor máximo fue de 0.86 y el valor mínimo es de 0.74. Basándonos en los resultados, se observa que a los alumnos les resulta atractivo el diseño de interfaz donde se encuentra alojado su curso.

En la dimensión de evaluación, el valor máximo es de 0.83 y el valor mínimo es 0.72. Basándonos en los resultados, los alumnos dieron su opinión favorable porque la docente los evalúa en tiempo y forma. Los casos desfavorables fueron porque no se les asignó la calificación a tiempo o no se tomaron en cuenta los criterios de evaluación establecidos en el programa de estudio.

Cabe destacar que la evaluación se lleva a cabo a partir de la revisión continua de cada una de las actividades de los alumnos. Navarro y Alberdi (2004) y Delgado y Oliver (2006) señalan que la evaluación continua tiene mayor garantía de que el alumno apruebe el curso, ya que recibe información sobre su propio ritmo de aprendizaje y le permite modificar las actividades que no cumplen con lo requerido en la guía, lo cual le permite reorientar su aprendizaje con la retroalimentación que le proporciona su asesor.

En la dimensión de gestión, la media máxima fue de 0.96 y la mínima es de 0.85. Los resultados fueron favorables para la mayoría de los encuestados, ya que al inicio del curso se les entrega su nombre de usuario y contraseña para el ingreso, y se les hace saber que en caso de que les surjan dudas, se les brinda ayuda personalizada.

En la dimensión de apoyo, la media con el valor máximo fue de 0.91 y el valor mínimo 0.85. Se considera que los alumnos tienen esta opinión porque la docente está al pendiente de la retroalimentación y acompañamiento de sus alumnas. El apoyo que el asesor brinda al estudiante es de gran relevancia para la adquisición de conocimientos necesarios en su desarrollo profesional; este acompañamiento es de suma importancia para que no se sienta perdido en el ciberespacio, sino acompañado y guiado tanto por un asesor como por sus compañeros.

En opinión general, el valor máximo fue de 0.91 y el valor mínimo de 0.86. Los resultados fueron favorables y los alumnos se sienten satisfechos con el curso en línea.

Tabla 4. Evaluación desde la percepción de los alumnos

Ciclo	Bloque	Pedagógica			Tecnología			Diseño de Interfaz			Evaluación			Gestión			Apoyo			Opinión General		
		(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)
2020B	1	0.82	0.78	0.11	0.77	0.73	0.12	0.78	0.76	0.06	0.76	0.80	0.09	0.95	0.93	0.05	0.86	0.80	0.07	0.89	0.90	0.10
	2	0.81	0.77	0.10	0.74	0.73	0.09	0.76	0.76	0.05	0.77	0.80	0.09	0.95	0.93	0.05	0.86	0.80	0.07	0.91	0.90	0.09
2021A	1	0.61	0.56	0.15	0.68	0.67	0.11	0.75	0.76	0.05	0.70	0.75	0.09	0.96	1.00	0.05	0.85	0.80	0.07	0.86	0.80	0.12
	2	0.81	0.78	0.10	0.78	0.80	0.14	0.80	0.76	0.11	0.83	0.85	0.13	0.95	0.93	0.05	0.91	0.93	0.09	0.86	0.80	0.12
2021B	1	0.86	0.91	0.12	0.82	0.80	0.15	0.85	0.84	0.13	0.83	0.85	0.13	0.95	0.93	0.05	0.91	0.93	0.09	0.86	0.80	0.12
	2	0.80	0.78	0.10	0.69	0.67	0.12	0.86	0.85	0.08	0.72	0.80	0.10	0.82	0.80	0.05	0.86	0.80	0.07	0.91	0.90	0.09
2022A	1	0.85	0.91	0.11	0.81	0.80	0.11	0.80	0.84	0.11	0.87	0.90	0.10	0.95	0.93	0.05	0.85	0.80	0.07	0.86	0.80	0.12
	2	0.80	0.78	0.10	0.81	0.87	0.12	0.78	0.76	0.08	0.76	0.80	0.09	0.94	0.93	0.05	0.85	0.80	0.06	0.90	0.90	0.09
2022B	1	0.82	0.78	0.10	0.74	0.73	0.09	0.74	0.73	0.09	0.77	0.80	0.09	0.95	0.93	0.05	0.86	0.80	0.70	0.87	0.80	0.12
	2	0.81	0.78	0.10	0.73	0.73	0.09	0.75	0.76	0.05	0.76	0.80	0.09	0.95	0.93	0.05	0.86	0.80	0.07	0.87	0.80	0.12
2023 A	1	0.86	0.91	0.12	0.80	0.80	0.15	0.75	0.76	0.05	0.80	0.83	0.12	0.95	0.93	0.05	0.85	0.80	0.07	0.86	0.80	0.12
	2	0.82	0.78	0.09	0.78	0.80	0.14	0.75	0.76	0.05	0.76	0.80	0.09	0.95	0.93	0.05	0.85	0.80	0.07	0.86	0.80	0.12

Fuente: Elaboración propia

Notas: (a) media, (b)mediana, (c) desviación estándar.

Asimismo, se les pidió que agregaran tres aspectos que consideran hacen falta en el curso. La mayoría de los alumnos coincidieron en que les gustaría recibir notificaciones en sus móviles sobre las actividades a realizar. También expresaron que están satisfechos con la forma en que el docente proporciona retroalimentación y hace un seguimiento puntual de cada una de las actividades.

Conclusiones

En el caso específico de la asignatura Clínica de Otorrinolaringología, la implementación de estrategias con herramientas digitales y diseño instruccional es favorable para prevenir el índice de reprobación. A continuación, se presentan algunas conclusiones sobre este tema.

Con base a lo anterior, se expone que el acceso a recursos y materiales, es un beneficio clave para los estudiantes. Las bibliotecas, la web y repositorios digitales les permiten acceder a una amplia gama de recursos actualizados relacionados con la otorrinolaringología. Esto engloba vídeos, imágenes, artículos de investigación y casos clínicos que enriquecen significativamente su proceso de aprendizaje. Estos recursos proporcionan a los estudiantes información relevante, científica y de alta calidad, lo que contribuye de manera considerable a su formación en esta disciplina.

El curso también ofrece casos clínicos, permitiendo a los estudiantes analizar y aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo del mismo. Esta dinámica brinda una valiosa oportunidad para el desarrollo de habilidades clínicas y la toma de decisiones, contribuyendo así a mejorar su preparación a través de situaciones reales. Estos, no sólo enriquecen la experiencia de aprendizaje, sino que también contribuyen significativamente a la preparación de los estudiantes para su futura práctica profesional. Al poner en práctica lo que han aprendido en un contexto

clínico, los alumnos adquieren confianza en sus habilidades, competencias básicas de prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de enfermedades prevalentes de acuerdo con el perfil educativo.

Por otro lado, la retroalimentación continua y personalizada en cada una de sus actividades, desempeña un papel esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ésta proporciona al docente información valiosa sobre el progreso de sus estudiantes, y al mismo tiempo, orienta y apoya a los alumnos para que adquieran conocimiento. El docente tiene la responsabilidad de dirigir, motivar a los estudiantes a reflexionar profundamente sobre lo que están aprendiendo, evaluar los conocimientos que han adquirido y determinar las acciones necesarias para lograr un aprendizaje significativo que cumpla con los contenidos y los objetivos establecidos en la asignatura. La retroalimentación se constituye como un componente fundamental en el proceso de evaluación, brindando a docentes y estudiantes una visión clara de las áreas que necesitan mejorar y las estrategias para alcanzar el éxito académico.

Un aspecto crucial en un curso en línea es la comunicación, la cual desempeña un papel fundamental para el desarrollo de las actividades. Por ello, es de suma importancia que el docente mantenga una actitud amable, con el fin de crear un ambiente en el que los estudiantes se sientan con confianza al momento de plantear sus dudas. Éstas deben ser respondidas de manera oportuna, precisa y puntual a lo largo de todo el curso.

Por otro lado, la flexibilidad de la virtualidad permite que el estudiante avance a su propio ritmo, tiempo, y adquiera un aprendizaje más autónomo con apoyo del diseño instruccional, orientación y guía del docente.

Se concluye que la implementación de estrategias con herramientas digitales y diseño instruccional en la asignatura Clínica de Otorrinolaringología puede contribuir significativamente a evitar el índice

de reprobación. Estas estrategias ofrecen a los estudiantes acceso a recursos actualizados, la oportunidad de practicar en entornos virtuales, retroalimentación personalizada, comunicación fluida y flexibilidad en su aprendizaje. Al aprovechar estas herramientas, se fomenta el compromiso, la motivación y el éxito académico en el estudio de la otorrinolaringología.

Referencias:

- Albornoz, A. (2022) Modelo Addie para implementar un diseño instruccional | CognosOnline México. <https://cognosonline.com/mx/blog-mx/modelo-addie>
- Delgado, A. y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente» *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [artículo en línea]. Vol. 3, n.º 1. UOC. http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf ISSN 698-580X
- EdTech (2022) Diseño Instruccional: qué es, modelos y ejemplos. Recuperado <https://es.linkedin.com/pulse/dise%C3%B1o-instruccional-qu%C3%A9-es-modelos-y-ejemplos-editorial-e-learning>
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Khan, B. (2005) *Managing E-Learning Strategies*. USA: INFOSCI
- Medina, M. (2006) *Los equipos multiculturales en la empresa multinacional: un modelo explicativo de sus resultados* Tesis doctoral accesible a texto completo en <http://www.eumed.net/tesis/2006/mpmb>
- Navarro, R. y Alberdi (2004) *Educación en Línea: Nuevos Modelos de la Relación Docente- Alumno en la Educación a Distancia*. Ponencia Presentada en el Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia *LatínEduca*. http://www.ateonline.net/datos/04_3_Alberdi_Cristina_y_otros.pdf
- Rizo Rodríguez, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28-37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Rodríguez, M. R. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28-37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Rodríguez, M. (2010) *Análisis de la percepción de los alumnos de los cursos en línea a partir de una propuesta de un modelo de eva-*

- luación. Tesis para optar por el grado de Maestro en Tecnologías para el aprendizaje.
- Sánchez, M, Garcia, A. & Álvarez, F. (2022) Transformación Digital de las Instituciones educativas. <http://www.aniei.org.mx/Archivos/Libros/Libro2022.pdf#page=9>
- Salinas, J. (2002) Modelos flexibles como respuestas de las universidades a la sociedad de la información: Acción Pedagógica, v.11, n.º.1. <http://www.comunidadandina.org/bda/docs/VE-EDU-0010.pdf>
- Salas, R. (2019). Modelo TPACK: ¿Medio para innovar el proceso educativo considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático? *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 7(19), 51-66. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.19.67511>
- Salas Simental, E., Tejeida Padilla, R., Morales Matamoros, O., & Moreno Escobar, J. J. (2023). Una perspectiva sistémica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en el nivel educativo superior. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1410>
- Torres Zapata, Ángel E., Acuña-Lara, J. P., y Moguel Ceballos, J. E. (2019). Índice de reprobación en Universitarios. Una aproximación para la toma de decisiones.. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(2), 61-66. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1257>

CAPÍTULO 4

Grupos de Estudio PIT: potencializando el aprendizaje y la identidad universitaria de los alumnos del Centro Universitario del Sur desde la tutoría

María Guadalupe Ureña Rodríguez¹

Flor de Guadalupe Rodríguez López²

María Fernanda Marín Padrón³

Introducción

Hoy en día la reprobación y deserción escolar son más que un indicador, se han convertido en una preocupación social a nivel mundial debido a su desmesurado incremento tanto en el nivel básico, como

1 Doctora en Psicología con Orientación en la Calidad de Vida y Salud, responsable del Programa Institucional de Tutorías en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con experiencia en metodologías de la enseñanza, estudio autogestivo, elaboración de programas de estudio y tutorías. Áreas de estudio en actitudes hacia la discapacidad y calidad de vida de universitarios con discapacidad. Participación en el fomento a la internacionalización por medio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, diversidad cultural, interculturalidad, coordinación y diseño de programas y cursos de colaboración internacional. ORCID ID 0000-0002-9710-5313. maria.urena@cusur.udg.mx

2 Maestra en Educación y Doctora en Gestión e Innovación Educativa, responsable del Centro de Aprendizaje Global en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con enfoque formativo en el área de Internacionalización y Gestión Educativa. Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera, Fomento a la Internacionalización en Casa, coordinando los programas de Idiomas y Diseño de Estrategias de Operatividad. Colaboraciones académicas de índole internacional. ORCID ID 0000-0001-7426-5106. flor.rodriguez@cusur.udg.mx

3 Licenciada en Trabajo Social, con experiencia en el área educativa en educación primaria y grupos de estudio en nivel superior. marinfernanda441@gmail.com ORCID 0009-0007-6335-7508

medio superior y superior, provocando que sistemas educativos se vean afectados de fondo. Países Latinoamericanos como Colombia, Panamá, México, entre otros, han focalizado su atención en la búsqueda de estrategias desde la perspectiva política, económica, pero, sobre todo, académica (Euroinnova, 2023).

En México, la intención ha sido crear y fortalecer redes de comunicación que posibiliten el tránsito y culminación exitosa del nivel académico de cada estudiante. En el nivel superior se procura disminuir la tasa de abandono escolar vigente del 8.5-8.8 entre 2020 y 2022 (INEGI, 2023). Atendiendo a ello, la Universidad de Guadalajara (UdeG) por medio de su Programa Institucional de Tutorías (PIT), ha establecido diferentes líneas de acción que abonan directo a la disminución del indicador de reprobación y deserción.

Por consiguiente, el Centro Universitario del Sur (CUSur) a través de su Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030 (PDI) (Universidad de Guadalajara, 2009) enmarca al PIT como uno de sus elementos clave para el fortalecimiento de servicios de apoyo académico, promoviendo estrategias que le permiten al estudiante un desarrollo óptimo en su trayectoria académica. El PIT del CUSur enfatiza como meta, la reducción de los índices de reprobación y deserción, incrementando así la eficiencia terminal mediante líneas de acción que priorizan la formación permanente del estudiante.

En el CUSur, el PIT realiza la asignación de un tutor tanto para tutoría grupal como individual. En caso de la tutoría grupal, el PIT asigna tutoría de inducción, trayectoria y egreso; para la tutoría individual, se asigna tutor en caso de requerir apoyo por motivo de inclusión, multiculturalidad, acompañamiento personal o académico, por encontrarse en estatus de artículo o movilidad. En ambos casos se le piden mínimo 3 sesiones de tutoría en el semestre relacionadas con temas académicos, sociales o personales, según se requiera. Durante la tutoría, el académico, junto

con el alumno, establecen un plan de trabajo que le permite identificar áreas de oportunidad y recibe retroalimentación para mejorar su estancia en el programa de estudio. Sin embargo, el PIT ha recurrido al apoyo de estudiantes para acompañar a otros estudiantes, convirtiéndose en tutores pares (TP). Esta nueva relación permite al estudiante ser guiado por la experiencia y conocimiento del otro. Se distingue el acompañamiento que se brinda entre los mismos estudiantes con el propósito de tener claridad en procesos, cuestiones académicas y/o situaciones que surgen en el campus de acuerdo con su experiencia dentro del tránsito en el programa educativo en el que se encuentran activos.

Es así como, con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, aprovechando las capacidades de los estudiantes y dando mayor auge a la tutoría entre pares, el PIT del CUSur estructuró el proyecto denominado Grupos de Estudio PIT (GE PIT). Dicho proyecto potencia el aprendizaje y la identidad universitaria de los alumnos del CUSur al contemplar sus talentos individuales, habilidades y percepciones.

Los grupos de estudio, como los GE PIT, se convierten en experiencias de éxito al permitir que el conjunto de personas tengan un fin determinado, con reglas concretas para alcanzar una meta con diferentes roles y posiciones (López, 2005); implica tomar conciencia de las competencias como la tolerancia, respeto, cooperación, búsqueda de información, compartir, empatía, consensuar puntos de vista diferentes, elaborar planes de actuación para el grupo, aprender a pensar por y para el equipo, crear un clima de progreso y de cohesión, alta motivación, y acciones y metas comunes (Ludmila, 2019).

Por ende, los GE PIT del CUSur, dan continuidad al compromiso de la UdeG sobre proveer de herramientas de apoyo a los estudiantes de nivel superior, con el propósito de que, en conjunto, la Red Universitaria logre contribuir con estrategias claras y fomente el desarrollo de competencias y características clave del trabajo en equipo, la disminu-

ción real de los casos de reprobación y deserción. Los GE PIT abonan a la estructuración de una sociedad colaborativa de acuerdo con las necesidades y exigencias del mundo globalizado actual.

Metodología

Para la realización del proyecto GE PIT, se procedió a realizar, en un primer momento, una revisión bibliográfica sobre escritos y estudios acerca de grupos de estudio, enfatizando en investigaciones que se han llevado a cabo en nivel superior, tanto a nivel nacional como internacional. En un segundo momento, se levantó una encuesta a todos los estudiantes interesados en participar en los GE PIT del CUSur. Tercero, se realizó una segunda encuesta a los estudiantes participantes para conocer el impacto de los GE PIT en su perfil académico, así como la adquisición de aprendizajes. Finalmente, se realizó una última encuesta a los estudiantes que fungieron como TP en el proyecto.

Participaron cuatro estudiantes como TP y 51 estudiantes como miembros de los GE PIT, todos entre el rango de 18-22 años (ver tabla 1).

Tabla 1. Participantes en GE PIT

Programa Educativo	Estudiantes participantes	Porcentaje	Hombres	Mujeres
Abogado	34	66.7%	13	21
Agronegocios	8	15.7%	3	5
Negocios Internacionales	2	3.9%	1	1
Veterinaria	7	13.7%	0	7
Total	51	100%	17	34

Los TP fueron convocados por medio del Programa de Servicio Social del CUSur. Estos alumnos tenían un promedio de 90 y mostraban disposición, habilidad y conocimiento necesario para estar al frente de los GE PIT.

Los alumnos participantes fueron convocados a través de medios de comunicación de las coordinaciones de sus programas de estudio, así como correos institucionales. Se les informó a los estudiantes que esta actividad fortalecería su formación integral, aspecto requerido en varias unidades de aprendizaje de los diversos programas de estudio.

El proyecto se implementó en el calendario 2023A durante los meses de febrero, marzo, abril y mayo. Se llevó a cabo una planeación mensual con base en análisis de necesidades, mismas que fueron identificadas en el cuestionario inicial y rectificadas en la primera sesión de encuentro. Las actividades realizadas en los GE PIT dependieron estrictamente de las necesidades académicas particulares del grupo, entre las cuales se encuentran:

- Compartir estrategias de estudio de acuerdo con las características de las diferentes unidades de aprendizaje y semestre.
- Repasar bibliografía específica de los diversos programas de sus unidades de aprendizaje.
- Revisar material complementario que fortalece la comprensión de las diversas unidades de aprendizaje (podcast, videos, plataformas).
- Abordar las preguntas y los problemas que los participantes del grupo encontraron mientras cursaban sus unidades de aprendizaje, los materiales de lectura y sus proyectos.
- Explicar conceptos entre sí para asegurar el dominio del material
- Tomar turnos para enseñar los materiales relevantes de sus unidades de aprendizaje.

- Compartir consejos y tiempo de escucha para elevar su motivación académica.
- Invitación de experto en contenido específico.

Al inicio de cada mes, los miembros del grupo discutieron lo que esperaban lograr, para que cada alumno pudiera identificar en qué podía ayudar y qué podía mejorar. Contemplando todas sus necesidades, el TP organizó cada una de las sesiones para que fueran productivas y su meta se mantuviera encaminada.

Por medio de la plataforma Classroom, el TP organizó los contenidos a estudiar en cada sesión. Previamente al grupo de estudio, el TP revisó la información con la responsable del PIT, y así el TP estuvo preparado para acompañar al grupo. Al finalizar cada sesión, el grupo evaluó el efecto de la información compartida, así como su utilidad. En caso de ser necesario, el grupo decidía complementar el contenido, ya sea en Classroom o en una sesión extraordinaria. El TP completó una bitácora de actividades por sesión, información que permitía evaluar el impacto de la misma.

El PIT compartió una carpeta en Drive a cada TP para albergar las evidencias de acompañamiento de los GE PIT. Dichas carpetas contenían lista de asistencia, Classroom, bitácora de actividades y evaluación.

Además del acompañamiento que se brindó a los estudiantes participantes de los GE PIT, también se acompañó a los TP por medio de actividades, con reuniones semanales que fortalecían sus habilidades de liderazgo y autoestima, mediante temas emocionales, académicos y profesionales. Se iniciaron las sesiones con una actividad rompehielo para generar confianza entre todos; se le pidió a cada integrante compartir tres de sus talentos o habilidades. Se encontraron similitudes entre los TP y se identificaron habilidades que se podían compartir entre sí. A continuación se enlistan los temas abordados en las reuniones de TP:

- Sesión 1: Rompehielo
- Sesión 2: Propuesta de actividad de cada TP para su primera sesión en su GE PIT
- Sesión 3: Conectando con mi niño interior
- Sesión 4: Logros académicos
- Sesión 5: Metas académicas
- Sesión 6: Logros personales
- Sesión 7: Metas personales
- Sesión 8: Actividad “El Árbol”: resaltando y compartiendo mis virtudes
- Sesión 9: Estrategias para la disminución de estrés
- Sesión 10: Compartir experiencias y aprendizajes participando en los GE PIT como TP

Aunado a la revisión de planeaciones y logística de sus actividades, los temas vistos en las sesiones con los TP fueron dirigidos al autoco-
nocimiento de cada uno de los prestadores de servicio. Esta dinámica permitió que se reconocieran a sí mismos, sus habilidades, capacidades y aptitudes, dando paso a reforzar su autoestima, su carácter, y su capacidad en la toma de decisiones. Cabe mencionar que, al inicio de cada reunión, todos los TP compartían su sentir sobre la sesión semanal con su GE PIT; lo que se les facilitó, lo que se les dificultó y realizaciones propias de su instrucción. Al finalizar también compartían sus planes para la próxima sesión y solicitaban, en caso de necesitarlo, ayuda para intervenciones, espacios o material de apoyo.

Resultados

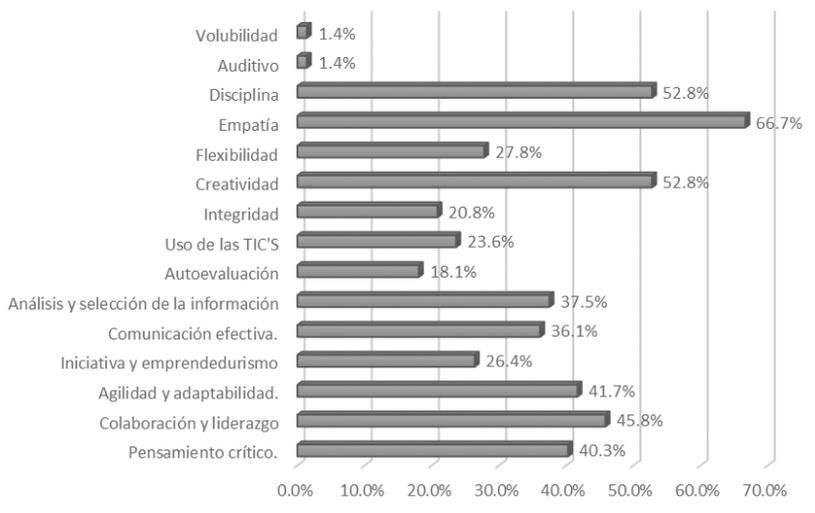
Los resultados que se muestran a continuación se describirán de acuerdo con el orden en el que fueron aplicados.

Encuesta Inicial

En la encuesta inicial se identificó que el 93% de los estudiantes nunca habían participado en un grupo de estudio, mientras que el 7% manifestó haberlo hecho un par de veces.

Las aptitudes iniciales de los estudiantes que más se poseían fueron empatía con 66.7%, disciplina y creatividad con un 52.8% (ver figura 1).

Figura 1. Aptitudes iniciales del estudiante participante en los GE PIT



Para identificar las fortalezas y debilidades de los integrantes de los GE PIT, se les pidió que compartieran las áreas que se les dificultaban en su carrera, así como las que se les facilitaban. Se observó que el PE de Abogado manifestó más áreas que se le facilitan que las demás carreras (ver figura 2). Con respecto a las áreas en común que más se les dificultan a las cuatro carreras son las relacionadas con estudios, proyectos y metodología de la investigación (ver figura 3).

Figura 2. Áreas de estudio que se les facilitan a los estudiantes participantes en los GE PIT



Figura 3. Áreas de estudio que se les dificultan a los estudiantes participantes en los GE PIT



Los alumnos manifestaron diversas razones que dificultaban su aprendizaje, gran parte de ellos fueron factores específicos y relacionados con circunstancias personales. Sin embargo, también se logró identificar que las distracciones, falta de tiempo, estrés académico, clases tediosas y miedo para expresarse en público, influyen de manera negativa en su aprendizaje.

Además de expresar su necesidad de abordar temas relacionados con las unidades de aprendizaje que más se les dificultaban, los alumnos mencionaron necesitar un espacio para discutir y poner en práctica lo revisado en clase. Sin embargo, también mostraron interés en consolidar habilidades para fortalecer la comunicación y el estudio autogestivo, tal como expresarse sin nervios en clase y técnicas y herramientas para mejorar la concentración y atención al momento del estudio. Por otro lado, dentro de los GE PIT, los participantes también querían compartir experiencias, conocimientos, técnicas y aprendizajes que para ellos estaban consolidados.

Encuesta de cierre

Se les preguntó a los participantes, cómo fue su experiencia en el GE PIT. Debido a que la pregunta fue abierta, las respuestas fueron categorizadas; todas fueron positivas. Las cuatro categorías que se formaron fueron Excelente (18%), Muy buena (31%), Buena (31%) y Otras respuestas (20%). Dentro de las “Otras respuestas” sobre la experiencia de los participantes en los GE PIT, los alumnos mencionaron que además de gustarles, les ayudó el compartir (ver tabla 2).

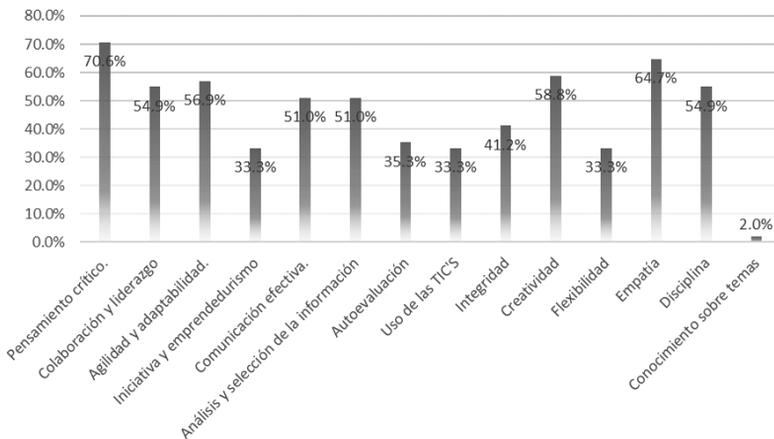
Tabla 2. Comentarios experiencia de participantes en GE PIT

Otras respuestas de la experiencia de los participantes en los GE PIT:
“Me gustó mucho y me ayudó con alguna de mis materias”.
“Fue muy padre. Me desarrollé muy bien y aprendí nuevas cosas”.
“Pues mi tutor par fue muy inteligente, además de que nos daba la información que deseábamos saber sobre la carrera”.
“Me fue de gran ayuda porque nos mencionaron sobre las ramas del derecho y nos explicaron en qué consistía”.
“Muy grata y muy impresionante a mi parecer. Me gustó mucho”.
“Fue muy gratificante, me gustó la dinámica”.
“Agradable y entusiasta”.
“Fue una experiencia muy placentera ya que sirvió y me ayudó a repasar algunas cosas en las que tenía duda”.
“Muy productivo y muy interesante”.
“Excepcional. Aprendí mucho”.

Del 1 al 10, los estudiantes puntuaron su logro sobre los conocimientos que esperaban adquirir. 31.4% mencionó 8, 21.6% mencionó 9, y 47.1% mencionó 10. Todas las puntuaciones fueron de ocho hacia arriba.

De acuerdo con la percepción de los estudiantes, las aptitudes académicas con un mayor porcentaje fueron Pensamiento crítico con 70.6%, Empatía con un 64.7%, y Creatividad con 58.8% (ver figura 4).

Figura 4. Aptitudes consideradas al finalizar la participación en GE PIT



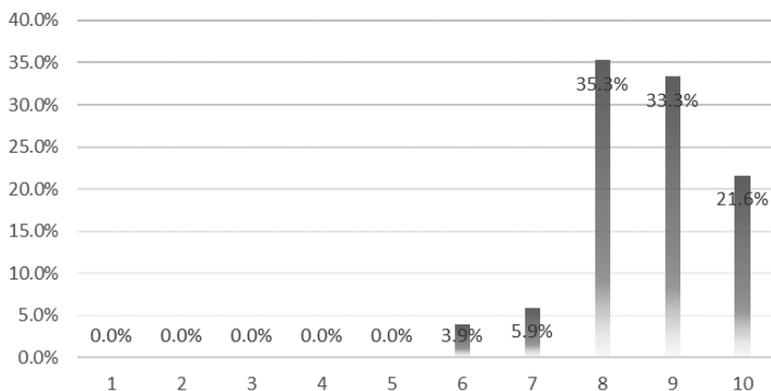
Las sesiones se programaron de acuerdo con las semanas y periodos de evaluación que contempla el calendario; los temas fueron varios y se ajustaron a estos tiempos. Por tal motivo, se les preguntó si consideraban que quedaron pendientes áreas de estudio de las que les hubiera gustado aprender más. El 39% mencionó estar satisfecho con lo visto en los GE PIT, sin embargo, el resto consideró que quedaron áreas pendientes. Los estudiantes mencionaron la necesidad de continuar aprendiendo, ya que las áreas del conocimiento de sus carreras son amplias (ver tabla 3).

Tabla 3. Comentarios de áreas pendientes por cubrir en los GE PIT

Otras respuestas de Áreas pendientes por cubrir en los GE PIT
“Me encantó lo que vimos y las áreas que tomamos. Siento que mi aprendizaje quedó completo”.
“Me gustaría saber más sobre las especialidades o ramas de la carrera”.
“Se abordó todo lo que se planteó al inicio, pero siempre hay mucho por aprender”.
“Las áreas de mi carrera son muy amplias, siempre hace falta aprender más”.
“Se me hicieron muy completas las actividades”.
“Haber continuado”.
“Se alcanzaron a ver las que van enfocadas a nuestra carrera pero el conocimiento nunca es suficiente”.

Del 1 al 10, los estudiantes puntuaron el incremento de su capacidad de estudio: 31.4% mencionó 8, 21.6% mencionó 9, y 47.1% mencionó 10. Todas las puntuaciones fueron de ocho hacia arriba, lo que da como total el 90.2% (ver figura 5).

Figura 5. Evaluación sobre el incremento de su capacidad de estudio después de participar en los GE PIT



Se les brindó un espacio adicional a los estudiantes para compartir comentarios y opiniones sobre su participación en los GE PIT. Además de expresar que las sesiones complementaban sus unidades de aprendizaje, los alumnos mencionaron que también les ayudó a fortalecer su motivación y proyecto de formación profesional (ver tabla 4).

Tabla 4. Comentarios de estudiantes participantes en los GE PIT

Comentarios sobre participación en los GE PIT
<p>“Todo bien, excelente grupo de estudio”.</p> <p>“Me encantó el grupo de estudio. Sin duda, fue un grupo que me proporcionó muchas cosas y resolvió algunas dudas”.</p> <p>“Fueron buenas sesiones que nos ayudaron a complementar nuestras clases, al igual que retroalimentar la información que conocíamos acerca de nuestra carrera”.</p> <p>“Por medio de algunos instrumentos tales como la actividad de “El Árbol” y uno acerca de reconocer la motivación, los logros y las metas, me permitieron valorar aún más como persona, lo que siento y pienso, que me equivoco y puedo corregir, que siempre cuento con una porra que me acompañará a lo largo de mi vida y que a pesar de las dificultades que se presentan, la disciplina, constancia, esfuerzo y corazón, harán que salga adelante”.</p> <p>“Fueron sesiones llenas de compartir sueños, metas, miedos, incertidumbres, logros, fracasos, etc. que me llenaron de conocimiento y motivación, haciéndome sentir más fuerte para enfrentar la vida”.</p>

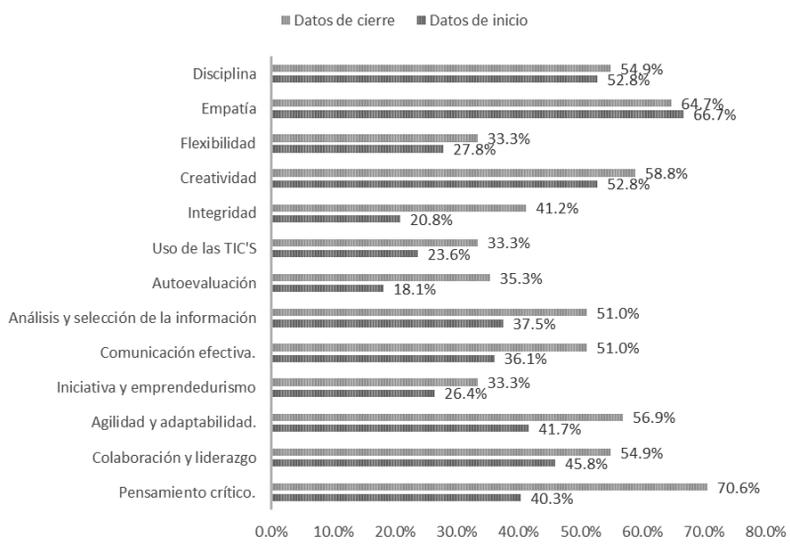
Comparación inicio-final

Se analizaron los promedios de los alumnos participantes en los GE PIT, tomando en cuenta su promedio al concluir el calendario 2022B, y como promedio final, el correspondiente al calendario 2023A. Del 100% de los participantes, el 70.6% logró aumentar su promedio, mientras que el 29.4% restante se mantuvo igual o disminuyó por décimas. Cabe destacar que de ese 70.6%, el 30.6% corresponde

a alumnos de primer ingreso que mejoraron su promedio con el que aspiraron a la universidad.

Los estudiantes evaluaron nuevamente sus aptitudes académicas; 12 de 13 aptitudes académicas aumentaron después de haber participado en los GE PIT (ver figura 6). El Pensamiento crítico aumentó un 57.08%.

Figura 6. Comparativo de aptitudes académicas al inicio y final



Autoevaluación de Tutores Pares

Al finalizar su participación como TP, los alumnos que dirigieron los GE PIT, compartieron sus experiencias, el impacto que tuvo en su vida personal y académica esta actividad, así como sus comentarios y sugerencias. Los TP mencionaron que esta participación fue agradable y les permitió fortalecer sus conocimientos al compartirlos (ver tabla 5).

Tabla 5. Comentarios de experiencias como TP

Experiencia como TP
“Agradable, a pesar de no tener un número grande de tutorados, fue agradable el poder dar inicio y motivar a que los estudiantes participen en los grupos de estudio para enriquecer y fortalecer sus conocimientos”.
“Fue una experiencia muy diferente a lo que me imaginaba, me gustó poder aportarles algo de mi conocimiento”.
“Muy agradable ya que ellos te dan la confianza de decir las cosas que ocupan, las necesidades que tienen”.
“Agradable”.

Se les preguntó a los TP sobre el impacto que tuvo esta experiencia en su vida personal y académica. Además de acompañar en los temas, los TP mencionaron que esta experiencia les permitió enriquecer sus conocimientos y aprender de los demás, (ver tabla 6).

Tabla 6. Comentarios del impacto de los GE PIT en vida personal y de la vida del TP

Impacto de los GE PIT en la vida personal y académica.
“El poder ser guía para los estudiantes y dar respuesta y seguimiento a sus dudas, compartiendo y enriqueciendo mis conocimientos y el de mis tutorados”.
“Me di cuenta que tal vez el ser maestro no es tan mala idea”.
“Porque al igual que los demás uno también aprende y lleva el control de cosas que a lo mejor lo dejamos a la ligera, pero en realidad importan”.
“Compartir conocimientos y aprender de lo bonito que es aprender de los demás”.

Los TP también tuvieron la oportunidad de expresar sus comentarios y sugerencias con respecto al programa de GE PIT. Sugieren motivar más a la comunidad estudiantil a participar en estos grupos, ya que esta experiencia permite que los estudiantes fortalezcan su confianza, se sientan parte de un grupo y aumenten la comprensión del programa educativo que cursan (ver tabla 7).

Tabla 7. Comentarios y sugerencias de los TP hacia el programa GE PIT

Sugerencias de los TP
<p>“Personalmente, hablando como estudiante, creo que se debe motivar más a la comunidad estudiantil de MVZ y que les sea un poco más atractivo el formar parte de un grupo de estudio. Esto se puede lograr con la ayuda de la coordinadora y ofreciendo constancia y/o puntos extras”.</p> <p>“El grupo de estudio te ayuda mucho ya que puedes volver a retomar puntos que quizás no entendimos desde un principio. Entre compañeros se crea una gran confianza, es por eso que, deberían de existir más grupos de estudio para que todos se ayuden y comprendan mejor la carrera”.</p> <p>“Me da gusto que se hayan implementado grupos de estudio para así poder orientar a los demás y compartir experiencias. No tuve la oportunidad de estar en un grupo, pero sí de ser tutor par; es bonito tener un espacio así”.</p>

Discusión

El impacto de los GE PIT se vio reflejado en los estudiantes en varios aspectos, como compartir conocimientos, procesos de reflexión y técnicas de estudio entre los participantes. Además, los estudiantes sintieron que los GE PIT fueron un espacio seguro para desenvolverse y expresar sus opiniones. Marcy (2023) destaca que estudiar en grupo hace que los estudiantes se sientan más enfocados en los temas vistos, pues refuerzan el contenido del material y expresan sus comentarios entre todos, además, mejoran la confianza de los alumnos y comparten sus ideas sin temor o nervios.

Machado (2022) menciona que la tutoría entre pares permite que estudiantes participantes obtengan mejores resultados que los que obtendrían en caso de no haber entrado al programa. En cuanto a los GE PIT, se observó que del 100% de los participantes, el 70,6% logró aumentar su promedio, además de puntuar más alto, de acuerdo con

la perspectiva de los estudiantes en sus aptitudes académicas. Dentro de las aptitudes antes mencionadas y evaluadas al inicio y al final del programa, el pensamiento crítico aumentó un 57.08%. Crisp (2010) afirma que este tipo de acompañamiento entre pares tiene un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes, sus habilidades de pensamiento, autoconfianza, expectativas y aspiraciones futuras, promedio de calificaciones y persistencia en el centro educativo.

Además de revisar contenido específico de ciertas unidades de aprendizaje, en los GE PIT también se realizaron actividades para fortalecer su motivación académica. Los estudiantes pudieron expresar sueños, metas, miedos, incertidumbres, logros y fracasos, que al ser compartidos, los motivaron a sentirse más fuertes para enfrentar su vida académica y personal. Los alumnos se sintieron identificados con su GE PIT, no solamente por pertenecer al mismo programa educativo, sino también por estar pasando por situaciones similares. Crisp (2010) menciona que este tipo de procesos tienen un efecto positivo sobre una serie de dimensiones, como la integración académica y el compromiso institucional.

En cuanto a los TP, el impacto que tuvo esta experiencia en su vida personal y académica fue positivo. Mencionaron que este ejercicio les permitió enriquecer sus conocimientos y aprender de los demás. Guiar a los estudiantes y dar respuesta y seguimiento a sus dudas, consolidó su aprendizaje y les brindó un sentido de confianza para compartir. Esta estrategia pedagógica tiene beneficios tanto para el TP como para el tutorado; los TP se favorecen al afianzar sus conocimientos, adquirir valores de solidaridad entre pares y adoptar habilidades de comunicación (Torrado-Arenas et al., 2016).

Conclusión

Participar en un grupo de estudio en el nivel superior fortalece las relaciones de apoyo, ya que los participantes obtienen contactos de variedad de pares en diversos semestres que a lo largo de su trayectoria académica les pueden ser de gran ayuda. Al aplicar el aprendizaje colaborativo entre el GE PIT, los alumnos fortalecieron su conocimiento previo, y al estar comprometidos con la formación de sus compañeros, lograron crear comunidad. Torrado-Arenas et al. (2016) mencionan que el ser TP es una oportunidad para compartir y construir valores como la solidaridad.

Aunque los GE PIT favorecieron en diversas formas la vida del universitario, aún se necesita mejorar el fortalecimiento en la orientación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, la elección de material complementario para el estudio autogestivo y la toma de decisiones curriculares y profesionales de los participantes. El apoyo que brinda el TP es clave para la estructura y desenvolvimiento del GE PIT, es por esto que el acompañamiento y orientación que se le brinda por parte de la institución es fundamental para potenciar las inteligencias y habilidades del TP, y por ende, las de los participantes.

Referencias

- Centro Universitario del Sur; Programa Institucional de Tutorías. (s.f.). Programa Institucional de Tutorías. Recuperado el 14 de Junio de 2023, de Centro Universitario el Sur: <http://www.cu-sur.udg.mx/es/sites/default/files/adjuntos/programainstitucionaldetutoriacusur.pdf>
- Crisp, G. (2010). The impact of mentoring on the success of community college students. *The Review of Higher Education*, 34(1), 39-60.
- Euroinnova, B. s. (2022). Grupos de Estudio. Recuperado el 14 de Junio de 2023, de Euroinnova International Online Education: <https://www.euroinnova.edu.es/blog/grupos-de-estudio>
- Euroinnova, B. S. (2023). Soluciones para la deserción escolar. Recuperado el 14 de Junio de 2023, de Euroinnova International Online Education: <https://www.euroinnova.edu.es/blog/soluciones-para-la-desercion-escolar>
- INEGI. (01 de enero de 2023). INEGI. Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo. Recuperado el 12 de junio de 2023, de Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>
- López Noguero, F. (2005). Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Madrid: Narcea.
- Ludmila Báez, M. (2019). Habilidades sociales en Grupos de Estudio en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral. *Revista de Investigaciones Veterinarias del Perú*, 1790-1799.
- Machado, M. (2022). El Aprendizaje entre pares y sus efectos en el desempeño de los estudiantes. *Desarrollo y Sociedad*(92), 11-43.
- Marcy, S. (31 de Mayo de 2023). Estudiar en grupo: ¿Debo unirme a un equipo de estudio? *Lecturio Medical*. Recuperado el 22 de JUNIO de 2023, de *Lecturio Medical*: <https://www.lecturio.com>

- com/es/blog/medico/studying-together-should-i-join-a-study-group/
- Torrado-Arenas-Ayala-Pimentel-Manrique-Hernández. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Médicas UIS*, 29(1), 71-75.
- Universidad de Guadalajara. (2009). Plan de Desarrollo Institucional, Visión 2030. Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara. (2011). Programa Institucional de Tutorías. Recuperado el 20 de Junio de 2023, de Universidad de Guadalajara: <http://www.pregrado.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pitudeg2011.pdf>
- Universidad de Guadalajara Virtual. (2020). Grupos de apoyo a alumnos y profesores que estudian e imparten clases en línea. Recuperado el 20 de Junio de 2023, de Universidad de Guadalajara: <https://www.udg.mx/es/promociones/grupos-de-apoyo-alumnos-y-profesores-que-estudian-e-imparten-clases-en-linea>

CAPÍTULO 5

El aprendizaje dialógico y las buenas prácticas como estrategia para prevenir la deserción y el abandono escolar de la comunidad universitaria LGTBTTIQA+

José Alejandro Juárez González¹
Claudia Margarita Navarro Herrera²
Oscar Iván Delgado Nungaray³

Introducción

El Centro Universitario del Sur (CUSur) fue creado el 26 de mayo de 1994. Es parte de la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara y se ubica en Ciudad Guzmán, municipio de Zapotlán el Grande, Jalisco. Atiende a 8,972 estudiantes de pregrado y posgrado. Ofrece

-
- 1 Licenciado en Historia, maestro en Administración y Doctor en Investigación e Innovación Educativa. Profesor e Investigador de tiempo completo adscrito al Departamento de Artes y Humanidades del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. ORCID ID 0000-0002-5867-3959. Correo electrónico: ajuarez@cusur.udg.mx
 - 2 Licenciada en Psicología y Maestra en Psicología Educativa y Sexóloga. Profesora e Investigadora Adscrita al Departamento de Artes y Humanidades del Centro Universitario del Sur de la Universidad De Guadalajara. ORCID ID 0000-0003-3677-430X. Correo electrónico: cladiamn@cusur.udg.mx
 - 3 Maestro En Administración de Negocios con licenciatura en Ingeniería Industrial, Profesor Asociado B adscrito al Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con reconocimiento de perfil PRODEP desde 2016 a la fecha. ORCID ID 0000-0002-0679-4273. Correo electrónico: oscar.delgado@cusur.udg.mx

dos carreras a nivel técnico, veinte licenciaturas, nueve maestrías y cuatro doctorados. Cuenta con 525 profesores.

De acuerdo con lo escrito en su Plan de Desarrollo del Centro Universitario del Sur, 2019-2025 Visión 2030, su misión es ofrecer a través de programas educativos de vanguardia, una formación integral y pertinente a los estudiantes de nivel superior del Sur y Sureste de Jalisco, con principios de sostenibilidad e inclusión. Fomenta la innovación, la transferencia tecnológica y la investigación; se vincula con las mejores causas sociales, elevando la formación profesional con estándares internacionales, con un alto espíritu emprendedor y humanista. Su visión es ser reconocido a nivel nacional e internacional por la competitividad de sus egresados; es referente por la pertinencia de su oferta educativa, sus procesos innovadores y creativos, así como por su compromiso y responsabilidad con la sociedad en la formación de personas íntegras y competentes que aportan sus conocimientos y capacidades al desarrollo de una sociedad más próspera, justa y democrática.

La población de Ciudad Guzmán es de 165,285 habitantes en la zona metropolitana. En los últimos años se ha caracterizado por promover el arte y la cultura y una ciudad universitaria, ya que cuenta, además del CUSur, con otras buenas opciones de educación superior, tales como el Centro Regional de Educación Normal (CREN), el Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán, la UNIVER y la Universidad Pedagógica Nacional.

Específicamente se plantea intervenir en la licenciatura de Trabajo Social por considerar que su perfil profesional es idóneo para lograr la innovación, ya que tiene la posibilidad de integrarse en diversos contextos sociales y generar estrategias y alternativas para la solución de problemas sociales. El programa educativo de Trabajo Social contribuye en la transformación social desde el ciclo 2016A, formando profesionistas de excelencia acordes a los valores y principios de la Universidad de Guadalajara.

Problemática que se pretender resolver

En el año 1973, la Asociación Norteamericana de Psiquiatría, y en 1990, la Organización Mundial de la Salud, desistieron de considerar la homosexualidad como una enfermedad (Conger, 1975); sin embargo, y pese a la investigación sexológica contemporánea que respalda esta afirmación, existe una gran resistencia a aceptar y respetar la diversidad sexual como una expresión propia de la sexualidad humana, de acuerdo con Cornejo (2010). Desafortunadamente, las universidades y otras instituciones reproducen los estereotipos y prejuicios sociales, que lamentablemente nutren fenómenos como el acoso escolar.

Para el caso particular, se entiende por bullying homofóbico a lo siguiente:

1. Aquellos comportamientos violentos por los que un alumno o alumna se expone y/o queda expuesto repetidamente a la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y agresiones por parte de sus iguales, una o varias personas que están en su entorno más próximo, en una relación desigual de poder, donde los agresores o 'bullies' se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo. La víctima será descalificada y deshumanizada, y en general, no podrá salir por sí sola de esta situación, en la que se incluye tanto a jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, pero también a cualquier persona que sea percibida o representada fuera de los patrones de género más normativos. (Platero, 2007, p 14.).

Cantor (2009) concluye que la consecuencia más frecuente de la discriminación por homofobia o lesbofobia es la deserción escolar y agrega que desafortunadamente este tipo de deserción suele ser invisible para la comunidad educativa. En este mismo sentido, Espejo (2018) afirma que el hostigamiento homofóbico se refleja en

el descenso del rendimiento académico, el descuido de los deberes escolares, las ausencias y finalmente en la deserción escolar.

En coincidencia con los anteriores autores, Phoenix et al. (2006), señalan que entre las secuelas derivadas de este problema se encuentran el ausentismo, la deserción, el rechazo familiar, la exclusión social y la marginación. Así mismo, Colombia Diversa (2016) afirma que el acoso escolar es una práctica constante en las instituciones educativas, que desafortunadamente ocasiona sentimientos de soledad y temor, que contribuyen a que los estudiantes que pertenecen a la comunidad de la diversidad sexual opten por la deserción escolar.

La UNESCO (2013) enfatiza las consecuencias generadas por el acoso, la discriminación y la violencia sufrida por los estudiantes de la comunidad de la diversidad sexual, entre las que destacan la inasistencia a clases, la deserción escolar y el bajo rendimiento académico, y en casos difíciles, depresión e intentos suicidas.

De acuerdo con Navarro et al. (2019), los estudiantes del CUSur miembros de la comunidad LGBTTTTIQA+, reportan haber sido víctimas de acoso, violencia y agresión en un 68% de los casos y señalan a los docentes y compañeros de grupo entre los agresores más frecuentes. Asimismo, expresan que las bromas y chistes, así como los tocamientos e insinuaciones sexuales y la exclusión, son las formas más comunes en las que el acoso se efectúa dentro de la institución.

Es a partir de la reflexión acerca de situaciones de agresión y discriminación que se justifica y se plantea la necesidad de que las universidades reconsideren sus políticas y prácticas de inclusión, a fin de incorporar formas respetuosas de convivir con la diversidad.

Para trabajar inicialmente en este proyecto de innovación, se eligió a la licenciatura en Trabajo Social, debido a su vocación humanista, su sensibilidad social y solidaria.

Metodología

El propósito de la propuesta es promover el aprendizaje dialógico y las buenas prácticas como estrategia para prevenir la deserción y el abandono escolar de la comunidad universitaria LGBTTTTIQA+.

Las metas establecidas son:

- Promover que en un 25 % de los cursos en el programa educativo de Trabajo Social se realice el aprendizaje dialógico y las buenas prácticas como estrategia para la inclusión de la comunidad LGBTTTTIQA+.
- Organizar un evento académico por ciclo escolar en la licenciatura de Trabajo Social donde se permita reflexionar sobre respeto, la no discriminación y la inclusión escolar de la comunidad universitaria LGBTTTTIQA+.
- Integrar un paquete de materiales educativos referentes a la inclusión y diversidad sexual (infografías, carteles, videos, dinámicas, cursos) que pueden ser utilizados por la comunidad de la licenciatura en Trabajo Social del CUSur.
- Celebrar de manera institucional las fechas importantes para la comunidad de la diversidad sexual del CUSur (tertulias literarias, concursos, obras de teatro, lecturas, campañas).
- Instaurar un programa de tutoría académica especializada en temas de diversidad sexual en la licenciatura en Trabajo Social.
- Insertar curricularmente algunos contenidos y conceptos acerca de diversidad sexual desde diferentes perspectivas,

contribuciones del movimiento LGBTTTTIQA+ a la inclusión social, experiencia en programas y proyectos de acción social en pro de la inclusión de la diversidad sexual.

- Difundir en por lo menos un evento académico las experiencias en pro de la educación inclusiva.
- Difundir las buenas prácticas en el tema de inclusión y las experiencias exitosas en pro de la educación inclusiva. De acuerdo con el modelo de Hunter (1998), el cambio propuesto será en las siguientes dimensiones:
- En el para qué del sistema: La transformación del destino personal y colectivo.
- En la organización del sistema: La retroalimentación al centro y a los educadores.
- En las pedagogías o prácticas de enseñanza dominantes: El aprendizaje dialógico.
- En los motores o fuerzas del aprendizaje de los alumnos: El sentido, colaboración y compromiso social.

Se ha trabajado con un pequeño grupo de compañeros profesores que comparten el interés en el tema, y de manera más cercana, con algunos estudiantes que son parte de la comunidad de la diversidad sexual, y sólo de manera muy esporádica con algunos padres de familia. Los esfuerzos más consistentes se han hecho en la difusión del tema en diferentes medios académicos de información.

El trabajo es muy incipiente, se han hecho algunos acercamientos con la comunidad de la diversidad sexual, pero de forma aislada y desarticulada. Se han organizado charlas, programas de radio, talleres para estudiantes, padres de familia y/o la comunidad en general. No ha habido seguimiento ni el esfuerzo ha sido permanente. La intención es que la propuesta sea un esfuerzo unificado, permanente, articulado y consensuado.

Enfoque pedagógico que sustenta la propuesta

Se ha elegido el aprendizaje dialógico, que de acuerdo con Aubert et al. (2010), consiste en la producción de diálogos igualitarios, mediante interacciones en las que se respeta la inteligencia cultural de todas las personas. El propósito es la transformación del conocimiento y el contexto sociocultural para lograr el aprendizaje de todos. Mediante su ejercicio se favorece un sentido social, donde la igualdad y la diferencia, no son motivo de agresión sino de reconocimiento. El propósito es construir en la colectividad una cultura de buenas prácticas educativas, donde se acepte e incluya a todos en una comunidad.

De acuerdo con Flecha y Larena (2008), la metodología para lograr un aprendizaje dialógico se sostiene con siete principios básicos:

- El diálogo igualitario: Las opiniones de los participantes se valoran según la validez de los argumentos que exponen y no por su estatus social.
- La inteligencia cultural: Todos somos capaces de interactuar acertadamente con otros, en diferentes contextos y culturas.
- La transformación: Se refiere a la responsabilidad de una comunidad educativa por practicar un aprendizaje que anule las desigualdades entre sus miembros.
- La dimensión instrumental: Consiste en la planificación para el logro de los aprendizajes imprescindibles, que son la base para generar los demás aprendizajes.
- La solidaridad: Radica en ofrecer a todos los miembros de la comunidad de aprendizaje las mismas oportunidades de superación.
- La igualdad de diferencias: Se entiende como aceptación, oportunidades y derechos en igualdad de condiciones para todos los miembros, sin importar sus diferencias.

- La creación del sentido: Se construye tratando como igualitarias a las diversas contribuciones y las diferencias culturales, así el estudiante se siente valorado en su propia identidad.

Para hacer significativa y creativa la propuesta se han considerado los siguientes elementos:

- Parte del contexto de cada uno de los participantes y los considera válidos.
- Involucra emocionalmente a los participantes en las diferentes tareas.
- Establece un ambiente de aprendizaje flexible que permita la participación de todos.
- Busca desarrollar estrategias originales y útiles para la inclusión educativa.
- Estimula la inteligencia de los participantes y se enfoca en la solución de problemas.
- Utiliza las diferencias para enriquecer el proceso educativo.
- Reconoce las habilidades y potencialidades de todos sus miembros.
- Integra actividades y recursos diversos.
- Incluye los contratiempos y adversidades como partes importantes del aprendizaje.

Bilbao y Marauri (2012), señalan que el aprendizaje dialógico es una propuesta fundamentada científicamente que responde a las necesidades y exigencias de la educación contemporánea.

La utilidad de este enfoque pedagógico se ha documentado desde 1968, con el Programa de Desarrollo Escolar en la Universidad de Yale, Comer (1993), el éxito para todos Slavin (2008), las tertulias dialógicas con Pérez-Gutiérrez, Castañedo-Alonso, Salceda-Mesa y Cobo-Corales (2021).

Las citadas experiencias narran iniciativas educativas que han coincidido en la necesidad de brindar educación de calidad, en donde todos sus participantes se sientan respetados e incluidos, y donde las diferencias en capacidades no sean motivo de desigualdad.

Para trabajar este proyecto se usará la metodología de las comunidades de aprendizaje, que, de acuerdo con Elboj y Oliver (2003), se pueden entender como espacios educativos que promueven la igualdad educativa y social; son espacios en los que toda la comunidad educativa busca transformar sus prácticas ante la diversidad mediante una interacción respetuosa para una verdadera inclusión.

El proceso para trabajar y conformar comunidades de aprendizaje contempla cinco fases que han sido descritas por Flecha y Larena (2008):

- Sensibilización: conciencia de las condiciones educativas actuales.
- Toma de decisión: ejercicio para prepararse y actuar de forma democrática y comunitaria.
- Sueño: visualización del futuro deseable.
- Análisis contextual y selección de prioridades: selección de prioridades y reflexión del contexto.
- Planificación de los aspectos a transformar: diseñar las estrategias, los tiempos y los recursos para generar el cambio deseado.

Así mismo, el proceso de consolidación incluye dos fases:

- Formación de familiares: reconocimiento e inclusión del saber popular, generación de nuevos conocimientos y el cuestionamiento de tradiciones y creencias.
- Formación de grupos interactivos: reorganización del aula en grupos que trabajan de forma colaborativa y responsable.

Debido a estas características, la metodología propuesta tiene la posibilidad de mejorar la convivencia y las actitudes solidarias con los grupos más desfavorecidos, en este caso, la comunidad de la diversidad sexual.

Las comunidades de aprendizaje, desde su inicio, han promovido la inclusión tanto dentro de las instituciones educativas como en la comunidad, buscando siempre que todos los estudiantes estén dentro de las aulas; es por eso que propician las interacciones y la participación entre todos sus miembros (Aubert y García, 2001).

Son muchos los beneficios de la colaboración entre las comunidades de aprendizaje y la inclusión de los estudiantes de la diversidad sexual, pues el diálogo igualitario facilita la integración reflexiva de estudiantes y profesores para poder generar cambios socialmente comprometidos.

Es importante mencionar que, de acuerdo con Valls (2000), la creación de comunidades de aprendizaje requieren de una transformación de la institución educativa y el consenso reflexivo de sus miembros. Este proceso de cambio no es inmediato, se estima que puede requerir de por lo menos tres años, ya que se necesita que las comunidades educativas asuman la innovación maduramente y por consenso, y puedan operar bajo esta nueva lógica.

Los docentes están tratando de adaptar los métodos y estrategias de enseñanza a las exigencias de la sociedad contemporánea; la tradicional presencialidad áulica está evolucionando a una modalidad mixta, en donde se fusiona con las TIC para mejorar los resultados. El progreso es definitivo, las instituciones educativas deben ajustar sus procesos para facilitar esta transición a la nueva realidad y preparar a los estudiantes para gestionar su propio aprendizaje, motivo por el cual, para la realización de este proyecto, se pretende recurrir a algunas herramientas digitales entre las que destacan:

- Padlet: Se utilizará para organizar la elaboración de muros digitales de forma cooperativa e inclusiva. Su potencialidad está en la posibilidad de compartir imágenes, videos, texto, enlaces, y es ideal para trabajar en equipos y desarrollar proyectos.
- Blogger: Herramienta de creación de blogs, que pueden servir para la sensibilización e información entre los miembros de la comunidad educativa y con la comunidad en general.
- Dropbox: Es un servicio de almacenamiento que sirve para recopilar la información que se genere en los equipos de trabajo. Es muy útil para compartir archivos y conectarse desde distintos dispositivos.
- WorkFlowy: Herramienta para el trabajo colaborativo, donde se pueden visualizar las tareas priorizadas. Una ventaja es que éstas se pueden modificar y adaptar de acuerdo con las necesidades según se considere necesario.
- Redes sociales: Integran a personas o grupos por temas comunes de interés.

El uso de las TIC en este proyecto responde a la necesidad de promover una nueva forma de generar aprendizajes y mejorar el desarrollo de los estudiantes participantes en todos y cada uno de los entornos en los que participan.

Para obtener el resultado esperado, durante el desarrollo del presente proyecto, se fomentará la cultura de las buenas prácticas docentes.

Sorcinelli (1991) cita a Chickering y Gamson (1987) y resume en siete los principios que definen las buenas prácticas docentes:

- Estimulan el contacto entre docentes y estudiantes.
- Promueven la cooperación entre ambos.
- El buen profesor suscita el aprendizaje activo.

- Brindan a sus estudiantes una apropiada retroalimentación sobre su proceso de aprendizaje.
- Destacan la importancia de planificar y dosificar efectivamente los tiempos para la enseñanza y el aprendizaje.
- Se muestran conformes con la idea de que un buen maestro apoya a los estudiantes a ampliar sus expectativas sobre sus propias capacidades y alcances.
- Destacan la importancia de que el profesor reconozca la existencia de distintas habilidades y formas de asimilar el aprendizaje, que posibilitan y abren muchas vías para su desarrollo y su futura consecución de metas.

Una de las herramientas básicas para fomentar las buenas prácticas es la reflexión honesta sobre el propio quehacer docente. Reflexionar sobre su práctica es el principio del reconocimiento de la necesidad de un cambio, que culmina con la exploración de herramientas y estrategias innovadoras que faciliten la mejora y transformación de su práctica día a día.

La reflexión y la innovación en la práctica educativa sólo será viable si entre los profesores se logra una buena disposición para transformar y evolucionar en todas sus dimensiones, la personal, la interpersonal, la social, la institucional, la didáctica y la de valorar su docencia (Fierro et al.,1995).

La adopción de nuevos modelos educativos es impostergable; la necesidad de priorizar lo formativo sobre lo informativo, la educación integral sobre la formación fragmentada, permitirá a los estudiantes responder con pertinencia a las cada vez más cambiantes exigencias actuales.

Ante los nuevos contextos, es necesario que las instituciones de educación superior conformen una planificación y organización académica que propicie el trabajo colegiado, la colaboración y la autogestión.

La sistematización y reflexión de las experiencias docentes cotidianas que constituyen el día a día del docente, vinculadas a un proyecto institucional de mejora continua en donde los docentes se comprometan en el desarrollo de estrategias innovadoras, serán una herramienta fundamental para enfrentar las exigencias de esta nueva realidad. Es precisamente dentro de las instituciones educativas en donde pueden formarse las situaciones y condiciones necesarias para que los miembros de la comunidad educativa, en este caso, los universitarios, participen en experiencias significativas y con un verdadero sentido de solidaridad social.

La concepción acerca de las buenas prácticas docentes va más allá del cambio por el cambio mismo, tan institucionalizado en nuestros días, pues busca una transformación auténtica, donde los obstáculos para la implementación de las innovaciones se enfrenten con los protagonistas y su actuación práctica en la selección de los contenidos temáticos, su secuencia, su temporalidad, en los contextos establecidos para su desempeño, así como en la comunicación y relación entre maestros, alumnos y directivos, que favorece la transformación de los métodos tradicionales de actuación de los profesores (Pablos et al., 2010).

La importancia de buenas prácticas docentes en el ámbito educativo ha sido retomado por organismos internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe y la Bureau des Institutions Démocratiques et des Droits, que han insistido en la importancia de fomentar y publicar las experiencias exitosas al respecto, para ser utilizadas como base para el desarrollo de las posteriores políticas educativas (Zabalza, 2012).

Conclusiones

Sin lugar a dudas, uno de los grandes retos de las universidades e instituciones de educación superior, es lograr una verdadera inclusión de todas y cada una de las comunidades educativas calificadas como diversas. Para lo cual es necesario fomentar la participación y cooperación para que todos los estudiantes, sin importar su sexo, orientación, identidad o género, tengan la posibilidad de disfrutar una educación de calidad.

Enfocarse en el ejercicio de las buenas prácticas con relación a la inclusión, es una excelente estrategia para motivar a toda la comunidad educativa a aprender y cooperar de manera conjunta.

Las grandes posibilidades que la conformación de comunidades de aprendizaje representan para la educación inclusiva son muy relevantes; son una forma de innovar y construir una verdadera cultura universitaria de inclusión.

La presente sólo es una propuesta para convivir con la diversidad y erradicar la reproducción de prejuicios y estereotipos que sólo propician la discriminación y exclusión. El propósito es la mejora permanente de la práctica educativa y el quehacer docente, que permitan que las universidades y las instituciones de educación superior asuman plenamente la responsabilidad de ofrecer una educación verdaderamente inclusiva que valore y conviva respetuosamente con la diversidad.

Referencias

- Aubert Simon, A., Elboj Saso, C., García Carrión, R., & García López, J. (2010). Contrato de Inclusión Dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 101-111.
- Aubert, A. Y García, C. (2001). "Interactividad en el aula". *Cuadernos de Pedagogía*. 301, 20-24. ISSN 0210-0630
- Bilbao, N. y Marauri, J. (2012). Experiencias de aprendizaje dialógico en educación superior: lecturas y bibliotecas tutorizadas. *Hachetepe. Revista científica de educación y comunicación*, (4), 103-115.
- Cantor, E. W. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria. *P*, 5(8), 101-110. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.5.8.2009.101-110>
- Colombia Diversa . (2009). Lineamientos generales de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas LGBT y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital. Bogotá.
- Comer, J. (1993). "School Power: implications of an intervention project". 2a ed, Simón and Schuster, New York.
- Conger, J. J. (1975). Proceedings of the American Psychological Association, Incorporated, for the year 1974: Minutes of the annual meeting of the Council of Representatives. *American Psychologist*, 30, 620-651. doi:10.1037/h0078455
- Cornejo E, Juan. (2010). Jóvenes en la encrucijada. Última década, 18(32), 173-189. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100010>
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Un modelo de Educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103.

- Espejo, J. C.. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira De Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230031>
- Fierro, Cecilia, et-al, (1995) “Más allá del salón de clases”, Editorial Centro de Estudios Educativos, México D.F.
- Flecha, R. y Larena, R. (2008) *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla, Fundación ECOEM.
- Hunter I. *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona. Pomares, 1998.
- Navaro, H., Juárez. y Sánchez C. (2020). Acoso escolar: la realidad académica de los estudiantes universitarios miembros de la comunidad LGBTTTI. *Academia Journals* <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5edac61ff0e08302a1afd313/1591395888688/Tomo+07+-+Investigaci%C3%B3n+en+la+Educaci%C3%B3n+Superior+-+Morelia+2020.pdf>
- Pablos Pons, JD, Colás Bravo, P., & Villaciervos Moreno, P. (2010). Políticas educativas y buenas prácticas con tic en la comunidad autónoma andaluza. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 180-202.
- Pérez-Gutiérrez, M., Salceda Mesa, M., & Castanedo Alonso, J. M. (2019). Tertulias curriculares dialógicas en el grado de Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Cantabria. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 5(2), 286-292. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1628>
- Phoenix, T.; Hall, W.; Weiss, M.; Kemp, J.; Wells, R. & Chan, A. (2006) *Plan de Desarrollo del Centro Universitario del Sur, 2019-2025, Visión 2030*. (2019). Centro Universitario del Sur. http://www.cusur.udg.mx/es/sites/default/files/adjuntos/1._pdc_cusur_2019-2025._calidad_responsabilidad_social_e_innovacion.pdf

- Platero, R. (2007). ¡¡Maricón el último!! Docentes que actuamos ante el acoso escolar. *Revista d'Estudis de la Violència*, 1(3), 1-14. Recuperado el 18 de febrero de 2020 de: https://www.researchgate.net/publication/28183920_Maricon_el_ultimo_docentes_que_actuamos_ante_el_acoso_escolar
- Slavin, R. (2008). Aprendizaje Cooperativo, “Éxito Para Todos” y Reforma Basada en la Evidencia Para Todos. Ponencia Congreso Anual Sobre Fracaso Escolar. Extraído <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2008/rslavin.pdf>
- Sorcinelli, M. D. (1991). Research findings on the seven principles. In Chickering, A. W. y Gamson, Z.F. (Eds.) *Applying the seven principles for good practice in undergraduate education* (pp. 13- 25). *New Directions for Teaching and Learning*, no. 47. San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO. (2013). *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico*. Chile.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/43073>
- Zabalza Beraza, M. Ángel. (2015). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2012>

CAPÍTULO 6

La educación socioemocional a través de un taller de formación integral como una estrategia para disminuir el índice de reprobación y deserción en una universidad pública del estado de Jalisco

Adriana Alcaraz Marín¹
Esmeralda Briseño Montes de Oca²
Perla Briseño Montes de Oca³

El tema de la deserción cobra relevancia pos pandemia, ya que durante el confinamiento la comunidad estudiantil debió de adaptarse a una nueva forma de aprendizaje, en el que la autogestión era muy necesaria para dar continuidad a los estudios a distancia, dicho evento trajo con-

-
- 1 Profesora de Tiempo Completo del CUSur. Licenciada en Administración de Empresas, Maestra en Administración y doctora en Ciencias de la Administración. Académica certificada en Administración por ANFECA. Perfil PRODEP desde 2011 a la fecha. Responsable del Cuerpo Académico UDG CA-883. Antigüedad laboral en la UdeG de 31 años. Trabajo colaborativo en equipo, habilidades de comunicación, servicio y empatía. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3346-6873>. Correo electrónico: adrianaa@cusur.udg.mx
 - 2 Profesora Docente Titular C de Tiempo Completo en CUSur. Licenciada en Negocios Internacionales. Maestra en Desarrollo Humano y Acompañamiento de Grupos. Académica Certificada por ANFECA. Perfil Deseable PROMEP. Miembro del Cuerpo Académico UDG CA-883. Antigüedad laboral de 27 años en la Universidad de Guadalajara. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4870-1004> Correo electrónico: esmeralda.briseno@cusur.udg.mx
 - 3 Profesora Docente Titular C de Tiempo Completo adscrita a CUSur. Abogada. Maestra en Derecho Civil y Financiero, Doctora en Derecho. Miembro distinguido de la Asociación de posgraduados en Ciencias Jurídicas de Jalisco A. C. Perfil Deseable PROMEP. Miembro del Cuerpo Académico UDG CA-883. Antigüedad laboral de 28 años en la Universidad de Guadalajara. ORCID <https://orcid.org/0009-0006-2932-369X> Correo electrónico: perlab@cusur.udg.mx

siglo que un gran número de alumnos tomaran la decisión de postergar o suspender su educación con la esperanza de un pronto regreso a aulas, sin embargo, tras ese período de distanciamiento las necesidades cambiaron sobretodo en el ámbito económico, priorizando sus actividades laborales y abandonando las académicas.

En México, sólo el 17% de la población entre 25 y 60 años cuenta con un título de educación superior, lo que lo coloca por debajo de todos los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en este rubro (OECD, 2019). Si bien la matrícula estudiantil universitaria ha ido al alza desde 1980 (Mendoza, 2018), actualmente la educación superior en México enfrenta altos niveles de reprobación, rezago y deserción (Fuentes y Rivera, 2022).

Para Díaz y Tejedor (2017), el sistema educativo formal se ve directamente afectado por la deserción universitaria, ya que, el alumno desertor, al no contar con un nivel académico que le pueda ofrecer oportunidades laborales, fácilmente buscaría formas no seguras de subsistencia, afectando negativamente los procesos que conlleva el desarrollo de un país.

De acuerdo con lo mencionado por Fernández, Corengia y Durand (2014), el fenómeno de la deserción necesita ser abordado desde las diferentes aristas, ya que, resulta que no sólo se puede responsabilizar al estudiante de su decisión, sino que habría que considerar todo un espectro, como su entorno y condiciones sociales, con el fin de implementar estrategias que logren su integración desde su propia experiencia.

En la actualidad, se está trabajando en abordar estas cuestiones desde el entorno académico mediante la introducción de programas dirigidos a mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. Estos programas incluyen la implementación de tutorías, el refuerzo de las habilidades

de estudio, la mejora en la calidad de la enseñanza y la adaptación de los planes de estudio para que sean más relevantes en términos laborales. Aunque las soluciones educativas benefician el rendimiento académico de ciertos grupos de estudiantes, estos programas parecen no considerar el efecto que podrían tener los obstáculos estructurales adversos (como la falta de capital educativo y cultural o las limitaciones económicas, entre otros) que podrían estar afectando el desempeño escolar desde una perspectiva no académica. Esto conlleva a la necesidad de comprender el impacto de ciertos factores personales y contextuales en la reprobación, el atraso y el abandono en la educación superior en México, con el propósito de diseñar nuevas y más efectivas medidas preventivas (Fuentes et al., 2022).

Un foco rojo que se ha encendido para las universidades es precisamente el tema de la deserción. Dentro de sus actividades para tratar de disminuirlo se encuentran la implementación de talleres de acompañamiento académico o tutorías especializadas, los cuales han tenido buenos resultados, sin embargo, se sigue presentando dicha problemática, dejando ver que además del contexto escolar, es importante tomar en cuenta el contexto externo y sobre todo, considerar al alumno como un individuo complejo dentro del tema de factores personales.

Para Guzmán y Moctezuma (2023), se deben analizar de manera conjunta todos los factores que intervienen para que el alumno tome la decisión de permanecer o abandonar sus estudios universitarios, ya que de alguna manera, la institución contribuye directamente en tal decisión al involucrar a todos los actores que inciden en dicha escuela, en este caso su decisión no podría tomarse como libre y voluntaria, como si sólo estuviera en él la responsabilidad del abandono.

Ramírez y Corvo (2007) plantean que, una vez identificadas las circunstancias que derivan en la deserción, es posible agruparlos de acuerdo con sus características en rubros como aspectos socioeco-

nómicos, personales y familiares; dentro de los elementos personales se incluirían la motivación, las actitudes y los factores académicos.

Al respecto, Kilian et al. (2020), al realizar una revisión sobre las teorías que aclaran la deserción universitaria, encuentran que efectivamente, las características personales, así como las frustraciones generadas a partir de bajos rendimientos académicos, influyen en la deserción.

Además del factor individual o personal antes mencionado, Henríquez y Vargas (2022), por su parte, identifican otras variables de la deserción a nivel institucional, ambiental y sistémico.

Para Orozco (2022), el término “deserción escolar” solamente aplica cuando el hecho cumple con las características específicas de inadaptabilidad social o falta de interés en su carrera, de esta manera se considera que la decisión es meramente a voluntad del interesado.

Así pues, como lo expone Tinto (1989), en el caso de la deserción escolar, cuando el estudiante por decisión propia ya no desea continuar con sus estudios o no consigue sentirse parte de la comunidad universitaria, la institución queda totalmente limitada a poder actuar en consecuencia, pues difícilmente influiría en que el alumno cambie su decisión.

Las variables se pueden clasificar en a) factores del entorno institucional, b) características demográficas de los estudiantes, c) compromiso, d) preparación académica y factores de éxito, e) factores psicosociales y de habilidad de estudio, f) integración y ajuste, g) finanzas estudiantiles y h) factores de atracción externos (Kilian et al., 2020).

Derivado de lo anterior se deduce que para algunos autores, la deserción es el resultado de un conjunto de sucesos en el que intervienen factores externos e internos, sin embargo, otros teóricos aluden a que, si bien es cierto dichos factores influyen en cuanto a decidir el abandonar los

estudios, en otros casos el alumno se asume como un individuo totalmente responsable de sus decisiones y consecuencias, pues en muchas ocasiones aun en un entorno incierto, las prioridades de continuar con una trayectoria académica siguen siendo altas.

En esta ocasión, nos enfocamos en los factores dentro de c) compromiso y f) integración y ajuste, ya que estos reflejan mejor el diseño de la presente investigación.

En el mismo sentido, Chalpartar et al. (2022) mencionan que existe un aspecto individual que se compone de características psicológicas particulares del alumno, que incluyen los recursos propios, como las tácticas para enfrentar situaciones (adaptación, paciencia y persistencia), la actitud, las expectativas y otros aspectos similares. También se encuentra la subcategoría de motivación, en particular la motivación intrínseca (la búsqueda de lograr metas por satisfacción personal) y la motivación extrínseca (la búsqueda de lograr metas por recompensas externas).

Por lo tanto, tal como lo reiteran Fuertes y Ríos (2023), el nivel de motivación del estudiante juega un papel importante en su compromiso académico. Si la institución educativa logra fortalecer dicha motivación, se aumenta considerablemente la probabilidad de que el estudiante mantenga su entusiasmo por completar su formación. Esto, a su vez, contribuye a reducir la tasa de abandono estudiantil, ya que la universidad desempeña un papel crucial en mantener viva la motivación del estudiante y ayudarlo a alcanzar sus metas educativas.

Resulta de gran importancia el abordar temas como la motivación y el desarrollo de las herramientas blandas con las que el estudiante cuenta para enfrentar y solventar escenarios adversos, con el fin de lograr sus objetivos personales y profesionales. Un individuo sanamente motivado es un integrante activo en la sociedad.

La inquietud acerca de la deserción de los estudiantes y los resultados que generalmente se presentan como retención, ha generado una preocupación en todas las Instituciones de Educación Superior (IES). Esto ha llevado a las IES a reconocer inicialmente su responsabilidad en la administración de las herramientas institucionales y el respaldo al desarrollo individual de los estudiantes, lo que ha impulsado la implementación de políticas, planes y programas para aumentar la retención (Pereira y Vidal, 2021).

El fenómeno de la retención estudiantil en la educación superior es motivo de preocupación para los diversos sistemas educativos a nivel mundial, debido a las crecientes tasas de abandono que se han observado en los últimos años en este nivel educativo. Esta situación ha generado un interés por parte de instituciones tanto nacionales como internacionales en investigar la deserción, sus causas y las estrategias destinadas a reducirla (Terraza, 2019).

Es importante reconocer que la capacidad del alumno para adaptarse a la carrera y el reconocimiento del valor del esfuerzo se consideran factores importantes para fortalecer la satisfacción con la vida en jóvenes estudiantes. Además, las expectativas que tienen sobre su futuro profesional pueden motivarlos a tomar acciones intencionales para alcanzar sus metas futuras, incluso cuando perciben obstáculos y riesgos asociados con su carrera y su porvenir (Zavala et al., 2018).

Para Reynoso (2023), a diferencia del IQ, la inteligencia emocional se puede educar e incrementar. Con la idea de inteligencia emocional surgieron los términos de “alfabetismo emocional” y “analfabetismo emocional”. La educación de las emociones se asoció no sólo al éxito personal en el trabajo, la familia, la pareja o las relaciones sociales, sino también a la prevención de adicciones y delitos. Una buena educación emocional no sólo daría lugar a personas más felices y satisfechas, sino también aumentaría la capacidad de colaboración social y disminuiría

problemas relacionados con los delitos y el consumo inadecuado de sustancias tóxicas.

Existen al menos tres definiciones relacionadas con las emociones que comparten características similares. En primer lugar, la inteligencia emocional se refiere a la habilidad de reconocer, evaluar y comunicar de manera precisa las emociones. También implica la capacidad de acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, comprender las emociones y poseer conocimiento emocional. Además, implica regular las emociones y fomentar el crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997). En segundo lugar, y con respecto a este estudio en particular, vamos a centrarnos en las competencias socioemocionales, las cuales se definen como las habilidades sociales y emocionales que los individuos utilizan de manera ética en diversos contextos y situaciones problemáticas. Estas competencias involucran la capacidad de identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se ponen en práctica en situaciones reales (Rendón, 2015). En tercer lugar, las competencias emocionales son el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bulás et al., 2022, p. 69).

La educación socioemocional, según Álvarez (2020), tiene como objetivo principal el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión adecuada de las respuestas a través de la autorregulación. Esto, a su vez, promueve relaciones sociales e interpersonales saludables y la colaboración con otros individuos. Desde la perspectiva relacional de la sociología de la emoción, este proceso adquiere significado en el contexto de las relaciones sociales, centrándose en cómo los individuos experimentan y expresan sus emociones en situaciones específicas o fenómenos sociales, así como en las inte-

racciones con los demás. Por lo tanto, para Bericat: “la naturaleza de las emociones está condicionada a la naturaleza social” (2000, p.150).

La educación socioemocional, como parte de un proceso formativo, se enfoca en el desarrollo y la aplicación de la inteligencia emocional y las habilidades conocidas como competencias emocionales o competencias blandas. Estas habilidades, que solían asociarse tradicionalmente con los rasgos de personalidad de las personas, se ha demostrado que son educables o pueden ser desarrolladas gracias a la neuroplasticidad del cerebro, estímulos positivos, estilos de crianza y entornos protectores (García, 2018).

Para González et al. (2021), está comprobado que, durante la práctica de algunas actividades como el juego, los estudiantes frecuentemente se enfrentan a conflictos y desarrollan habilidades socioemocionales al interactuar con otros miembros del grupo. En entornos lúdicos y colaborativos, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender a regular de manera efectiva las emociones prosociales, tanto a nivel individual como en el grupo.

En este sentido, la regulación emocional es una capacidad para modular la respuesta fisiológica que se relaciona con la emoción, e implica el uso de ciertas estrategias para dar una respuesta ajustada al contexto y a la organización de dichas estrategias para lograr metas a nivel social (Hewitt et al., 2023).

Por lo anteriormente descrito, se ha demostrado que la implementación de talleres de educación socioemocional, en los que se busca que los participantes encuentren sus motivaciones y al mismo tiempo desarrollen sus habilidades blandas con el fin de fortalecer su inteligencia emocional, ha sido clave en las instituciones educativas como una estrategia para disminuir el índice de deserción escolar.

Uno de los programas educativos más ampliamente difundidos y aplicados a nivel global es el desarrollado por el Centro para la Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale. El programa RULER, cuyo acrónimo significa Reconocer, Entender, Etiquetar, Expresar y Regular, se basa en cuatro herramientas simples que se utilizan en entornos educativos como el aula, la escuela y el hogar. Estas herramientas incluyen el acuerdo emocional, el medidor emocional, el momento clave y el plano emocional. Este programa ha sido adoptado en muchas escuelas con resultados altamente positivos (Brackett et al., 2012).

La teoría de la inteligencia emocional ha inspirado la creación de programas de educación emocional que abarcan diversas edades y áreas de la vida humana, como la educación, la familia y el entorno laboral. Estos programas pueden ser preventivos o de intervención, y al brindar una comprensión de la dimensión emocional, proporcionan a las personas la oportunidad de adquirir herramientas para gestionar sus emociones de manera más efectiva, promoviendo así un desarrollo personal más sólido (Bello et al., 2010).

En los propósitos sustantivos del Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara se encuentra el rubro de Docencia e Innovación Académica, donde se integran todos los elementos dirigidos a la consolidación de la formación integral e inclusiva de sus estudiantes. Éstos se basan en una visión global y de responsabilidad social, con la finalidad de incorporar valores y principios de multiculturalidad para formar estudiantes con pensamiento crítico e innovador, así como el desarrollo de sus sensibilidades, talentos y habilidades que susciten su bienestar integral.

Por su parte, en el Plan de Desarrollo del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, dentro del apartado de Docencia e Innovación Académica de los propósitos sustantivos y problemáticas detectadas se señala que:

Para hacer frente a las demandas de una sociedad cambiante y cada vez más compleja, es necesario que la comunidad académica y estudiantil del CUSur posea competencias del pensamiento crítico, y desarrollo de habilidades blandas para enfrentar las crisis e imprevistos del día a día de manera eficiente y proactiva (2023, p.18).

En este sentido es que a través de los talleres de formación integral que ofrece el CUSur, se pretende que el alumno desarrolle de manera efectiva sus competencias en las áreas de salud integral, arte y cultura y habilidades blandas.

Metodología

El presente capítulo considera una revisión de varios artículos sobre deserción escolar en diferentes revistas y bases de datos. Para la selección de los artículos se tuvo el criterio de que la información fuera acerca de la deserción escolar en las Instituciones de Educación Superior, como una forma de abordar el estado del arte de este tema.

La metodología aplicada para este estudio parte desde el enfoque cualitativo, que implica hacer una recopilación y analizar datos no numéricos para comprender conceptos, experiencias u opiniones.

Asimismo, se trata de una investigación de diseño no experimental, propio de las Ciencias Sociales, ya que se trata de un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en donde sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. Esta investigación contará con un alcance explicativo, porque se pretende establecer las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian. Los estudios explicativos están dirigidos a manifestar las causas de los fenómenos y eventos físicos y sociales que se puedan presentar en la

investigación con respecto a la deserción escolar en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Sobre la población estudiada, se tomaron en cuenta las carreras con las que cuenta el Centro Universitario del Sur (CUSur), y los calendarios escolares a estudiar fueron 2022A, 2022B y 20223A.

En el CUSur se ofertan 2 carreras técnicas, 20 licenciaturas, 1 especialidad, 4 posbásicos en enfermería, 9 maestrías y 4 doctorados, los cuales se identifican con la abreviación que se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Programas educativos ofertados en el CUSur

	Programas Educativos
AGN	Agronegocios
CEN	Enfermería básica (escolarizada)
CENS	Enfermería básica (semiescolarizada)
CFD	Cultura Física y Deportes
DER	Abogado
DPCV	Doctorado en Psicología con Orientación en Calidad de Vida y Salud
EMFM	Especialidad en Medicina Familiar
EMMI	Especialidad en Medicina Interna
ENF	Enfermería
IGEO	Ingeniería en Geofísica
INSB	Ingeniería en Sistemas Biológicos
LABT	Agrobiotecnología
LAD	Posbásico en Administración y Docencia
LDTS	Desarrollo Turístico Sustentable

LEM	Posbásico en Enfermería Médico Quirúrgica
LENF	Enfermería
LEP	Posbásico de Enfermería Pediátrica
LHI	Letras Hispánicas
LICD	Cirujano Dentista
LPCE	Seguridad Laboral, Protección Civil y Emergencias
MCP	Médico Cirujano y Partero
MDRE	Maestría en Derecho
MNEG	Maestría en Negocios
MSAP	Maestría en Ciencias de la Salud Pública
MTAG	Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje
MVZ	Medicina Veterinaria y Zootecnia
NENF	Enfermería (nivelación)
NIN	Negocios Internacionales
NUT	Nutrición
PCAV	Maestría en Psicología con Orientación en Calidad de Vida y Salud
PER	Periodismo
PSC	Psicología
TEL	Ingeniería en Telemática
TSO	Trabajo Social

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la Coordinación de Control Escolar (2023)

En la tabla 2 se muestra la nomenclatura utilizada para identificar el estatus de deserción de las carreras en los calendarios escolares estudiados para esta investigación.

Tabla 2. Nomenclatura de estatus de deserción

	STATUS
B5	Baja por artículo 35
B6	Baja por artículo 35 con retiro de documentos
B8	Baja por artículo 65 Posgrado
BA	Baja administrativa
BC	Baja por artículo 33
BD	Baja por doble matrícula
BF	Baja por faltas a la ley
BO	Baja por ingreso a otra carrera
BV	Baja voluntaria
CC	Baja por cambio de centro
CO	Cambio de oferta académica
DE	Deserción
EG	Egresado
IN	Inactivo
LI	Licencia
ND	No dictaminado
RD	Baja por renuncia a dictamen

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la Coordinación de Control Escolar (2023)

En la tabla 3 se muestra la deserción escolar que se tuvo en el calendario escolar 2022A, donde se muestran 16 de las 20 licenciaturas que se ofertaron en el CUSur.

Tabla 3. Deserción escolar en el calendario 2022A

Programa Educativo	26	63	B5	B6	B8	BF	BO	BV	CC	CO	DE	Total general
DER			9					17	2			28
PSC			15	1				18	1			35
NIN			8	1				9	1		1	20
TEL			15					7				22
LPCE			9					12				21
AGN			6					7	1	1		15
LDTs			16					6				22
MVZ			5					13	2			20
NUT			7					10			1	18
LABT			5					8				13
IGEO								2				2
MCP			3					11				14
CENS	2							2				4
NENF						3		10				13
PER			3				1	6				10
LENF			2	1								3

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la Coordinación de Control Escolar (2023)

En la tabla 4 se muestra la deserción escolar que se tuvo en el calendario escolar 2022B, donde se muestran 16 de las 20 licenciaturas que se ofertaron en el CUSur.

Tabla 4. Deserción escolar en el calendario 2022B

Programa Educativo	63	B5	B6	B7	BO	BV	CC	CO	DE	Total general
PSC		5	3			20				28
TEL		12	1			10				23
NUT		3			1	12	1			17
DER		2			1	12	2	1		18
AGN		3		1		7			1	12
NIN		7				7	3			17
LPCE		6				3				9
LENF		1			2	9	1			13
LDTS		6	1			3			1	11
IGEO		3			1	3			3	10
MVZ		1			1	6	1			9
LABT		1			1	7				9
TSO		1			1	6				8
PER		2				4				6
INSB			1		1	6				8

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la Coordinación de Control Escolar (2023)

En la tabla 5 se muestra la deserción escolar que se tuvo en el calendario escolar 2023A, donde se muestran 16 de las 20 licenciaturas que se ofertaron en el CUSur.

Tabla 5. Deserción escolar en el calendario 2023A

Programa educativo	26	63	B5	B6	B8	BF	BV	CC	CO	DE	Total general
PSC			1	2			11			18	32
NIN	1			1			5	2		12	21
NUT				1			9	1		11	22
DER							7	1	1	12	21
AGN							3			19	22
LPCE							3			6	9
LDTS						1	4			15	20
LENF			1				5	2		8	16
MVZ	1						8	4		13	26
TSO							1			16	17
TEL	3			2			4			5	14
CEN							2			7	9
LABT							2			9	11
IGEO				1			5			1	7
MCP						1	2	1		6	10

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la Coordinación de Control Escolar (2023)

Resultados

A partir de la información proporcionada por la Coordinación de Control Escolar del Centro Universitario del Sur, se puede observar en las

tablas 6, 7 y 8 las tres carreras que tuvieron la mayor deserción en los calendarios escolares 2022A, 2022B y 2023A.

Tabla 6. Carreras con mayor deserción escolar en el calendario escolar 2022A

Programa educativo	B5	B6	BV	CC	Total general
PSC	15	1	18	1	35
DER	9		17	2	28
TEL	15		7		22
LDTs	16		6		22

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la Coordinación de Control Escolar (2023).

Tabla 7. Carreras con mayor deserción escolar en el calendario escolar 2022B

Programa educativo	B5	B6	BO	BV	CC	CO	Total general
PSC	5	3		20			28
TEL	12	1		10			23
DER	2		1	12	2	1	18

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la Coordinación de Control Escolar (2023)

Tabla 8. Carreras con mayor deserción escolar en el calendario escolar 2023A

Programa educativo	26	B5	B6	BV	CC	DE	Total general
PSC		1	2	11		18	32
MVZ	1			8	4	13	26
NUT			1	9	1	11	22
AGN				3		19	22

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la Coordinación de Control Escolar (2023)

Análisis de resultados

A partir de los resultados anteriormente presentados, se puede observar que la carrera que tuvo mayor deserción escolar y se presentó en los tres calendarios estudiados fue la carrera de Psicología, seguida de la carrera de Abogado en los calendarios 2022A y 2022B, continuando con la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia en el calendario 2023A, seguida de la Ingeniería en Telemática en los calendarios 2022A y 2022B, y finalmente, las licenciaturas en Desarrollo Turístico Sustentable en el calendario 2022A, licenciaturas en Nutrición y Agrogocios en el calendario 2023A.

En el Centro Universitario del Sur se realizan actividades de formación integral a través de la oferta de talleres deportivos, culturales, de superación personal, académicos y artísticos, cuyo objetivo es fortalecer a los estudiantes, proporcionando de esta manera las herramientas necesarias para que los jóvenes enfrenten los retos en las diferentes áreas en las que pudieran emplearse como futuros profesionistas.

Discusión y conclusiones

El propósito de esta investigación fue identificar las posibles causas de deserción en los estudiantes del Centro Universitario del Sur, donde se encontró que el mayor índice de alumnos que deciden dejar pertenece a las licenciaturas en Psicología, Derecho, Medicina Veterinaria y Zootecnia; por lo que se procedió a hacer una indagación con otros actores involucrados en el proceso administrativo en caso de deserción estudiantil.

Se consideró pertinente abordar en primera instancia a una de las jefas de la unidad de Control Escolar del centro universitario, preguntando los motivos que expresaron los estudiantes para retirar sus documentos de la institución y la respuesta fue que la mayoría de ellos señaló factores externos, tales como la falta de recursos económicos, necesidad de trabajar a tiempo completo, problemas familiares, entre otros.

Posterior a ello, se realizó una entrevista a los coordinadores de las carreras con mayor índice de deserción, quienes precisaron que al entrevistar a los alumnos para conocer los motivos de su baja escolar voluntaria, la mayoría señaló el cambio de residencia fuera de la ciudad.

Por último, se consultó a algunos tutores académicos para saber si contaban con información sobre los motivos de la salida voluntaria de la universidad de sus tutorados, y mencionaron situaciones de tipo personal, emocional y psicológicas, sin embargo, a la administración les mencionan motivos externos, sobre todo el cambio de residencia, para que no exista la posibilidad de retenerlos con algún tipo de programa de becas o apoyos existentes dentro de la institución.

Por tanto, se identifica la necesidad de integrar a los talleres de formación integral que ofrece la Coordinación de Extensión y Vinculación del CUSur, un taller de educación socioemocional como una

herramienta para lograr en los participantes el reconocimiento de las emociones propias para la gestión asertiva a partir de una adecuada autorregulación, lo que puede generar una mejor toma de decisiones y una estrategia institucional para bajar y/o erradicar los índices de la deserción escolar.

Bibliografía

- Álvarez Bolaños, E., (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11 (20), 388-408.
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, HD, & Rodríguez-Pérez, ME (2010). La inteligencia emocional y su educación. VARONA, (51), 36-43.
- Bericat, A. E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers* 62, 145-176. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n62/02102862n62p145.pdf>.
- Bulás Montoro, MD, Ramírez Camacho, AL, & Campos Rivera, NH (2022). Competencias emocionales en docentes de bachillerato con y sin deserción escolar. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21 (46), 208-226. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.011>
- Brackett, M. A. Rivers, S., Reyes, M. & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences* 22 (2012) 218-224 disponible en <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>.
- Chalpartar Nasner, LT, Fernández Guzmán, AM, Betancourth Zambrano, S., & Gómez Delgado, YA (2022). Deserción en la población estudiantil universitaria durante la pandemia, una mirada cualitativa. *Revista Universidad Virtual Católica del Norte*, (66), 37-62. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a3>
- Díaz, P., & Tejedor De León, A. (2017). El CADESÚN. Un instrumento para analizar la deserción estudiantil universitaria. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28 (73), 199-216.
- Fernández-Hileman M, Corengia A, Durand J (2014) Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicol.* 10(17): 85-96. [http:// dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.787](http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.787)

- Fuertes Arroyo, YN, & UC Ríos, CE (2023). Aporte de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para minimizar la deserción de carreras universitarias en tecnología. *Revista Universidad Virtual Católica del Norte*, (68), 4-36. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n68a2>
- Fuentes-Balderrama, J., & Rivera-Heredia, ME (2022). Factores personales, contextuales y académicos asociados a la reprobación en educación superior. Una muestra nacional mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27 (95), 1039-1062.
- García, C. B (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19 (6), 1-17. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/2018v19n6/habilidades-socioemocionales-no-cognitivas-o-blandas-aproximaciones-a-su-evaluacion/>.
- González-Grandón, X., Chao Rebolledo, C., & Patiño Domínguez, H. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, LI (2), 233-270. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.375>.
- Guzmán Ventura, R., & Moctezuma Franco, A. (2023). Abandono escolar en la educación media superior de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14 (?), . https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1578
- Henríquez Cabezas, N., & Vargas Escobar, D. (2022). Modelos predictivos de rendimiento y deserción académica en estudiantes de primer año de una universidad pública chilena. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21 (45), 299-316. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.015>
- Hewitt-Ramírez, N., Rueda Prada, CM, Vega Ruiz, Á. M., Alarcón Jordán, MA, Velandia Archila, SP, & Villamil Huertas, RD (2023). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de Educación Básica Primaria.

- Revista Guillermo de Ockham , 21 (1), 45-63. <https://doi.org/10.21500/22563202.5681>
- Kilian P, Loose F and Kelava A (2020). Predicting Math Student Success in the Initial Phase of College With Sparse Information Using Approaches. From Statistical Learning. *Front. Educ.* 5:502698. doi: 10.3389/feduc.2020.502698
- Orozco-Rodríguez, C., (2022). Factores que influyen en el abandono escolar de la licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Guadalajara. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27 (92), 259-287.
- Pereira Santana, A., & Vidal Cortez, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45 (1), 1-14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602>.
- Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, Visión 2030. Propósitos Sustantivos de Docencia e Innovación Académica. Ed. 2023. Universidad de Guadalajara. Recuperado de: https://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi_2019-2025.pdf
- Ramírez, M. H., & Corvo, M. C. (2007). Causas de Deserción de Alumnos de Primeros Semestres de una Universidad Privada. (Spanish). *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), 34-39.
- Reynoso Angulo, VM, (2023). La construcción de la agenda pública: la educación socioemocional en organismos internacionales. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 44 (94), 173-192. <https://doi.org/10.28928/ri/942023/aot3/reynosoangulov>.
- Terraza-Beleño, W., (2019). Estrategias de retención estudiantil en educación superior y su relación con la deserción. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3 (4), 39-56. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagogo19.03030403>
- Tinto, Vicent (1989). “Definir la deserción: una cuestión de perspectiva”, *Revista de la Educación Superior*, núm. 71, pp. 33-51.

- Fernández-Hileman M, Corengia A, Durand J (2014) Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicol.* 10(17): 85-96. [http:// dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.787](http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.787)
- Zavala-Guirado, MA, Álvarez, MM, Vázquez, MA, González, I, & Bazán-Ramírez, A. (2018). Factores internos, externos y bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios. *Interacciones. Revista de Avances en Psicología* , 4 (1), 59-69. <https://doi.org/10.24016/2018.v4n1.103>

CAPÍTULO 7

Rezago y deserción escolar en el aprendizaje durante la vida adulta: estrategias exitosas para la retención en educación a distancia pospandemia

Claudia Ávila González¹
María de Jesús Camarena Cadena²
Ana Martha Belmonte Herrera³

Introducción

El presente trabajo da cuenta de la importancia que tiene la educación a lo largo de toda la vida, enfocando específicamente el caso de mujeres adultas practicantes de la carrera técnica en Trabajo Social que han decidido regresar a la universidad a nivelar su carrera para alcanzar

1 Profesora Titular del Departamento de Desarrollo Social de la Universidad de Guadalajara desde 1991, cuenta con Perfil PRODEP. Licenciada y Maestra en Trabajo Social, Doctora en Metodología de la Enseñanza. Representante del CA Desarrollo Social y Educación. Orcid: 0000-0002-3546-9226 Correo electrónico: claudia.agonzalez@academicos.udg.mx

2 Licenciada y maestra en Trabajo Social por la Universidad de Guadalajara. Académica del Departamento de Desarrollo Social de la UdeG desde 1993. Participa como docente con perfil PRODEP en la Nivelación a licenciatura en Trabajo Social y en la Maestría en Gestión y Desarrollo Social. Orcid: 0000-0003-1431-0838 Correo electrónico: dejesus.camarena@academicos.udg.mx

3 Licenciada y maestra en Trabajo Social. Docente del Departamento de Desarrollo Social del CUCSH. Impartición de clases en Maestría en Gestión y Desarrollo Social y en Nivelación a la licenciatura en Trabajo Social. Integrante del C.A. Desarrollo Social y Educación (UDG -CA-418). Orcid: 0000-0002-0309-4239 Correo electrónico: ana.belmonte@academicos.udg.mx

la licenciatura. Los programas diseñados para ser cursados en modalidades no convencionales fueron, durante muchos años, el puente que podían transitar los segmentos de la población en condiciones de vulnerabilidad, como las mujeres, la población adulta mayor, la población trabajadora, la población en condición de pobreza, la población indígena, la población con alguna discapacidad, por poner algunos ejemplos.

En la Universidad de Guadalajara (UdeG), en 1994, se creó un programa de educación abierta y a distancia con el propósito de ayudar a mejorar su estatus académico y con ello el laboral, de las profesionales técnicas en Trabajo Social que ya se encontraban trabajando en el sector público, privado y social. Sortear los desafíos que implica a estas mujeres retomar la disciplina académica cuando se tienen otras responsabilidades altamente demandantes en virtud de los roles que ejercen en la familia (ser madre, esposa, hija de padres adultos mayores, la principal proveedora del hogar), ha generado problemas que en el ámbito institucional preocupan y son necesarios atender, como el rezago, la reprobación o la deserción.

Este trabajo abordará los problemas académico-administrativos que sufren tanto las estudiantes como el propio programa, con el afán de lograr sus respectivas metas que, al final, se convierte en una misma: alcanzar la titulación.

La larga historia del programa de Nivelación a Licenciatura en Trabajo Social que se ofrece a distancia en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), ha pasado por episodios que han transformado los escenarios y los resultados en su devenir histórico, institucional y de implementación de las tecnologías para fines académicos. En ese trayecto se ha hecho patente la dificultad que entraña conseguir que las estudiantes no claudiquen en su afán por alcanzar el nuevo grado académico, por lo cual tanto el profesorado como la estructura administradora del programa, han realizado transforma-

ciones en los procesos administrativos como en el modelo académico que impacten en la elevación de la eficiencia terminal. Estas prácticas exitosas con que se ha conseguido mejorar tanto la operación como la retención y titulación de las estudiantes, es lo que se presenta a continuación con el objetivo de compartir los medios y los resultados de la aplicación de prácticas innovadoras en un programa cien por ciento a distancia, que también sufrió las vicisitudes que trajo consigo la pandemia de Coronavirus, pero que supo capitalizarlas en pro de alcanzar las metas de su estudiantado e institucionales.

Contextualizando el programa de Nivelación

El programa de Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social desde su concepción se gestó como en una modalidad -para entonces- no convencional. Su dictamen de creación data de octubre de 1993, y la primera generación de estudiantes ingresó en enero de 1994. El programa estuvo dirigido a nivelar a las profesoras con nivel técnico en Trabajo Social de la entonces Facultad de Trabajo Social que daban clases a las estudiantes de dicha licenciatura en la Universidad de Guadalajara. Desde su fundación, nació con la característica de ser abierto y a distancia, lo cual no exigía la presencialidad en un aula. La primera matrícula la constituyó un grupo de 80 estudiantes de las cuales 30 eran profesoras de la Facultad de Trabajo Social de la UdeG y 50 de la Escuela de Trabajo Social de Pachuca, quienes se enteraron de la existencia de este programa y decidieron ingresar, al ser también parte de la plantilla de formadoras de licenciadas en Trabajo Social en el estado de Hidalgo.

Conforme pasaron los años y se corrió la voz entre el gremio de la posibilidad de nivelarse a nivel de licenciatura, se integraron al programa trabajadoras sociales técnicas que ejercían la profesión en instituciones de la Zona Metropolitana de Guadalajara, mayoritariamente del

área de la salud y del campo educativo. Para ingresar había que cumplir con los siguientes requisitos de ingreso: ser trabajadoras sociales con título técnico, con certificado de bachillerato y que se encontraran en ejercicio profesional. Antes del año 2000 el programa registró tantas aspirantes que se conformaban listas de espera, puesto que solamente se podían recibir un total de 70 estudiantes por ciclo escolar (dos veces por año). El programa de Nivelación a Licenciatura en Trabajo Social fue el primero en ofrecer esta modalidad educativa a nivel nacional.

Las características de las estudiantes del programa se han mantenido a lo largo de los años, en su mayoría son mujeres adultas (95%), trabajadoras de tiempo completo en instituciones del sector público y organizaciones de la sociedad civil, la mayoría con responsabilidades familiares como jefas, madres o cuidadoras en la familia. Frente a este perfil, la nivelación que se cursa abierta y a distancia ha sido la mejor alternativa para profesionalizar al gremio, y con ello, incrementar el nivel de ingresos y de expectativas de un mejor estatus laboral, escalafonario y de reconocimiento dentro de sus instituciones.

Cualidades de la Nivelación como programa abierto y a distancia

La modalidad educativa abierta y a distancia ha resultado una oportunidad de superación en tanto atiende y entiende las características del estudiantado. La modalidad permite el crecimiento profesional sin necesidad de distraer tiempo para acudir a las aulas. En sus primeros años, la nivelación operaba por medio de materiales impresos que se recibían y regresaban mediante el servicio de mensajería comercial. La participación del profesorado conformado por asesores y asesoras ha sido siempre fundamental, ya que fungen como facilitadores del proceso de aprendizaje. Durante décadas la comunicación se llevaba a cabo principalmente a través de llamadas telefónicas y audio conferencias.

La paulatina inclusión de los diversos dispositivos electrónicos conectados a la red informática mundial más grande que existe: Internet (o World Wide Web), detonó una imparable evolución en los modos y medios para educar transformando la anterior enseñanza áulica en nuevas experiencias de aprendizaje que, aprovechando la simulación de la realidad que se puede hacer mediante el uso de plataformas que recrean los ambientes reales y los reproducen en espacios no físicos denominados virtuales, acrecientan la posibilidad de acceso a los recursos educativos disponibles en la Internet. (Ávila y Vergara, 2023, p. 37).

A inicios del nuevo siglo, la interacción en el Programa de Nivelación se fue ampliando por medio del correo electrónico. La incursión en las plataformas administradoras de cursos en línea inició en 2002, poniéndose a prueba con un grupo de la Ciudad de México y por medio de la entonces Web CT. En los siguientes años se mudó a Moodle donde continúa hasta la fecha.

El programa de nivelación ha sido reiteradamente sometido a ejercicios de evaluación de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), así como de organismos acreditadores nacionales, específicamente ACCECISO, alcanzando su primera acreditación en 2004, renovándose en 2009, 2017 y ahora, en 2023, se está integrando el expediente para alcanzar la cuarta reacreditación. Se puede afirmar que la nivelación es ejemplo de programa exitoso al haber permanecido por 29 años y continuar activo en su misión de profesionalizar a las y los técnicos en trabajo social radicados en toda la República Mexicana. Es importante mencionar que la matrícula vigente es principalmente foránea, procedente de 21 estados de la República Mexicana, incluidos el de Jalisco, Aguascalientes, Baja California y Baja California Sur, Coahuila, Colima, Chihuahua, Estado de México, Guerrero, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxa-

ca, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Veracruz, Yucatán, y algunos de Estados Unidos de Norteamérica.

Problemas históricos de la educación no presencial y a distancia

La educación a distancia ha sido vista como un instrumento de desarrollo educativo en tanto “impone menores barreras basadas en los ingresos, el origen o la localización geográfica, representa un instrumento potencialmente poderoso para reducir las desigualdades en el acceso a la educación superior” (OEL, 2017, p.73), desde su nacimiento generó una serie de promesas que según expresa el maestro Moreno Castañeda, tienen que ver con lograr una mayor cobertura con equidad, la posibilidad de lograr una mejor adecuación a las condiciones de vida, trabajo y estudio del alumnado, el apoyo y promoción de la autogestión del estudiantado y de la posibilidad de superar los problemas de tiempo y espacio (2007, p.23). Sin embargo, la realidad de la naturaleza misma de los programas a distancia, sus condiciones de operación, así como las características del estudiantado de los mismos, ha provocado históricamente una serie de eventos que dificultan el cabal cumplimiento de dichas expectativas.

La educación a distancia es una modalidad propicia a la población adulta, trabajadora o con condiciones de vida que le dificultan su incorporación al aula tradicional bajo esquemas de educación presencial, y que demanda horarios preestablecidos y asistencia obligada a los planteles escolares. Esta misma ventaja suele convertirse en desventaja cuando el estudiantado, como en el caso de la nivelación, son mujeres adultas, trabajadoras dentro de una institución, y con compromisos familiares que no siempre les permiten disponer del tiempo necesario para lograr el avance ideal dentro de la trayectoria propuesta por la universidad. Esta situación forma parte del rezago que se registra en los programas

no convencionales, algunas veces enraizada en la falta de interacción personal con el profesorado y las/los compañeros de curso. García Aretio hacía alusión al respecto cuando escribió:

Uno de los problemas que más acusan los alumnos de esta modalidad de enseñanza es el de **la soledad y alejamiento del profesor y de los compañeros**¹ de estudio. La necesidad de relacionarse con los otros se convierte a veces en determinante para el logro de resultados de aprendizaje. Pues bien, ahí está el reto de la enseñanza a distancia. En ella, prescindiendo de la habitual presencia cara a cara de profesor y alumnos, se puede mantener un eficaz sistema de comunicación no presencial. (1999, p.56)

Esta necesidad de contar con una comunidad cercana geográficamente para llevar a cabo un curso en educación a distancia puede derivar en la reprobación, lo cual trunca los objetivos tanto de la persona como del programa académico. “La reprobación se equipara a la equivocación. Se trata de un concepto negativo reflejado en las calificaciones [...] Además, la reprobación implica el incumplimiento de tareas, la indisciplina y la inasistencia” (Valdez, 1989, citado en Medina y Martínez, 2022, p.3). En educación a distancia los asuntos relativos a la indisciplina o la inasistencia no son pertinentes por la naturaleza misma del programa, no obstante, sí lo es el abandono que al decaer la motivación del alumnado provoca otros problemas muy recurrentes en esta modalidad educativa. Romo López consideró que “la reprobación influye en el rezago y en el abandono escolar” (2011, p.79).

Para efecto de observar el rezago en el programa de Nivelación a Licenciatura en Trabajo Social, se tomaron como referencia los estudios sobre la reprobación en educación superior de Medina y Martínez²

1 Negritas nuestras.

2 Que a su vez se nutrieron de la investigación relacionada con la reprobación a partir de las aporta-

(2022) que, aunque la observan en forma general no específicamente a distancia, propusieron cuatro categorías para identificar las causas, las cuales son:

- **El trabajo docente:** en esta categoría se concentra la forma de enseñar y las actitudes de los profesores como factores de reprobación.
- **El desempeño del estudiante:** en esta categoría se reúnen como factores la dificultad para comprender los contenidos, el poco tiempo dedicado a los estudios, las inasistencias y la carencia de hábitos de estudio.
- **El estado de ánimo:** en esta categoría los factores son el desinterés por aprender, la falta de adaptación al contexto escolar, la baja motivación y el descontrol de las emociones.
- **El contexto social:** en esta categoría se encuentran factores que están fuera del control de los alumnos: el horario de trabajo (que puede cambiar o prolongarse), el matrimonio (que puede presentar retos por la atención de los hijos), el dinero (que, por su escasez, limite la compra de materiales para la escuela, el transporte y la comida), las enfermedades (que pueden reducir la concentración del estudiante), las relaciones familiares (que pueden provocar preocupaciones y distracción), entre otros. (p.3-4)

La educación superior en su modalidad a distancia comparte rasgos y problemas en los diversos programas que se ofrecen a nivel nacional. La investigación de Ulises Barradas y Felipe Cocón en los programas a distancia de la Universidad Autónoma del Carmen, afirma al respecto que “ninguna institución de educación superior (IES) está exenta de los

ciones de Nava, Rodríguez y Zambrano (2007), Rascón, Mendoza y Fernández (2011), Riego (2013), Hernández, Martínez, Carrillo, Romualdo y Hernández (2013), Amado, García, Brito, Sánchez y Sagaste (2014) y Saucedo, Herrera, Díaz, Bautista y Salinas (2014).

altos índices de reprobación y deserción que se registran en los primeros años en las distintas carreras” (2022, p.5).

Por todo lo anterior, es necesario enfatizar que el programa de nivelación desde su nacimiento ha sido muy consciente de que, siendo un programa pionero en la modalidad abierta y a distancia dentro de la UdeG, debería considerar dentro de su modelo académico administrativo y de la normatividad específica, lineamientos para asegurar el mayor índice posible de titulación. Para anticiparse a esa situación, el dictamen de creación del programa contempla que, en su carácter de programa abierto, favorecería que el estudiantado pudiera contar hasta con un ciclo escolar para avanzar uno solo de los módulos del plan de estudios (dando flexibilidad de duración a cada módulo, con lo cual el y la estudiante puede tener una mayor posibilidad de administrar sus tiempos). En 1993 que se dictaminó el programa, se realizó un diseño curricular modular con el cual se puede cursar cada uno de los 12 módulos de manera secuenciada sin tiempos definidos para concluir, y con flexibilidad para inscribirse al siguiente en cualquier momento del año civil (sin vinculación a los calendarios de los ciclos escolares entonces vigentes).

Aunado a las características anteriores, el modelo académico de la nivelación es constructivista, cuya metodología, para el logro del aprendizaje significativo, permite un curso secuenciado, de manera que cada objeto de estudios pueda irse abordando progresivamente hasta finalizar con la construcción de una evidencia de aprendizaje que dé cuenta de los nuevos conocimientos aplicados a situaciones de la vida profesional e institucional que realmente viven las y los estudiantes.

Estas tres características trajeron como consecuencia que, en los casi treinta años de vida del programa, el índice de reprobación sea nulo, porque cuando el estudiante presenta su producto final y éste no cubre las cualidades, criterios e indicadores que exige el curso -mis-

mos que se dan a conocer al estudiante al inicio de cada módulo-, el profesorado continúa ofreciendo la asesoría necesaria para apoyar al estudiante en la mejora del trabajo hasta que tenga calidad y pueda ser aprobado, lo cual está debidamente señalado en el reglamento vigente del programa.

No obstante, lo que sí se presenta con mayor incidencia es el rezago manifestado en la lentitud con que se cursa, considerando que el plazo ideal es de 15 meses programados cuando se realiza en línea. Apegarse a la posibilidad de cursar y aprobar al menos un módulo por ciclo escolar se volvió el problema más acuciante, y se agudizó con los cambios administrativos provocados por el contexto de pandemia en toda la universidad.

El rezago en el estudiantado de la nivelación ha sido analizado por parte de los tutores junto con la coordinación del programa, quienes han detectado que las principales causas están en la multiplicidad de actividades que desarrollan las estudiantes en sus diversos roles como adultas con responsabilidades familiares, de pareja, laborales y escolares.

Aún con las limitaciones que pueda enfrentar el estudiantado, la tasa de retención es alta, puesto que no se ha registrado deserción hasta el año 2020, por la flexibilidad del sistema abierto que permitía plazos muy prolongados para cursar (de los que hablamos anteriormente).

Diagnóstico de rezago en la Nivelación

A partir de las consideraciones anteriores es importante mencionar que si bien la deserción se define como:

El acto deliberado o forzado mediante el cual un estudiante deja su aula o centro escolar; este abandono tiene a la base múltiples causas, entre ellas: bajos ingresos económicos, pobreza, difícil acceso a la escuela o largas distancia entre las comunidades y las escuelas, ruralidad, embarazo precoz, trabajo infantil, violencia, delincuencia, guerras, entre otros. (Pijardo, 2005)

En la nivelación no se habla ni se registra la deserción, dadas las posibilidades de continuar dentro del sistema bondadosamente abierto a los largos plazos para cursarse. El fenómeno que se identifica, se da seguimiento y se trata de abatir es el rezago, considerado como tal porque las alumnas no se retiran del programa, simplemente ralentizan su tránsito por los módulos del plan de estudios.

Para dar cuenta del problema se ofrecen algunas cifras que permiten contrastar el diagnóstico del rezago en el programa en los años 2010 y 2020. Las cifras están tomadas del ejercicio de autoevaluación realizado con el fin de acreditar el programa ante la Asociación para la Acreditación y Certificación de los Programas en Ciencias Sociales (ACCECISO). Para comprender mejor las cifras es necesario decir que el programa tiene ingreso de estudiantes dos veces al año (en enero y agosto). En 2010 el ingreso anual sumaba 140 estudiantes. Se esperaría que las estudiantes cursaran la nivelación en 12 meses, de tal manera que su egreso se debería registrar un año después del ingreso, no obstante, en 2010 la matrícula sumaba 350 alumnas. Esto permite deducir que habría una población de alrededor de 110 estudiantes cursando de manera “lenta” o, en términos de indicadores: rezagadas. Entre 2006 y 2009 no hubo deserción identificada como tal, pero sí un índice de rezago, ya que un 17.89% de los estudiantes no habían avanzado de acuerdo con el tiempo estipulado por el dictamen del programa.

En el registro del mismo fenómeno realizado para la acreditación de 2023, en el intervalo de 2019 a 2022, se vio afectada por una disminu-

ción de la matrícula, reportándose un promedio de ingresos anuales de 50 alumnas. En 2020 se registró una matrícula de 198 estudiantes con categoría de regulares. Es importante mencionar que la pandemia trajo consigo, entre efectos sociales, económicos y escolares, una disminución de la matrícula del programa en virtud de la precariedad de los ingresos familiares, lo cual conllevó a dar prioridad al financiamiento de la actividad escolar de los menores de los hogares. En cuanto al perfil de ingreso a la nivelación, los aspirantes deben estar desempeñando profesionalmente como trabajadoras sociales en instituciones u organizaciones, motivo por el cual se incrementó de manera notable el tiempo de la jornada laboral para el personal de los departamentos de trabajo social, sobre todo en el sector salud que es en que trabaja el 54% del alumnado¹. Estos fenómenos además de afectar el ingreso incidieron en el rezago de las estudiantes y en la titulación. Por lo anterior, y aprovechando la coyuntura de la pandemia, la coordinación de carrera llevó a cabo en los años 2020 y 2021, acciones de “repesca” de estudiantes sin avance que repercutieron en una significativa elevación del número de tituladas en el periodo 2020-2023 sumando 172.

Condiciones emergentes de la pandemia y pospandemia

Durante la pandemia por Coronavirus, en 2020, ocurrió a nivel institucional una reingeniería administrativa que devino en la reprogramación del Sistema Integral de Información y Administración Universitario (SIIAU), que obligó a las autoridades de la nivelación a apearse a los tiempos marcados para el registro de calificación de los cursos presenciales. Esto aparentemente es muy fácil de asumir en términos de tarea, no así por las implicaciones que trajo el cambio. La nueva programación

1 El 14 % de estudiantes se desempeñan en el campo educativo y el restante 32% están repartidos en los demás campos de desempeño: jurídico, comunitario, ONG´s, bienestar y seguridad social, empresarial y derechos humanos, etc.

del SIIAU con el cambio detectó automáticamente las estudiantes con rezago en el registro de calificación de al menos un módulo por ciclo escolar (que es lo que marca el dictamen), ocasionando una fuerte racha de bajas administrativas que podrían devenir en el considerable aumento de la deserción (ahora sí) del programa.

Este riesgo de disminución de matrícula a causa de las bajas administrativas en la coyuntura de la propuesta de un nuevo plan de estudios para el programa y de la integración del expediente de reacreditación vitalizó la actividad del profesorado integrante de las academias de los módulos vigentes. Una de las preocupaciones tanto de la coordinación de la carrera como del profesorado, fue resolver el rezago debido al lento tránsito por los módulos, para lo cual se planteó realizar trabajo de mejora, actualización e innovación del diseño instruccional de cada uno de los cursos.

Método para identificar la implementación de estrategias innovadoras y exitosas de trabajo docente

Para dar cuenta de las decisiones tomadas por el profesorado y las acciones que se implementaron a partir de 2020, y que han resultado estrategias exitosas para lograr la retención y aumento de eficiencia terminal, se sondeó a los 40 profesores que constituyen la plantilla en junio de 2023, enviándoles vía correo electrónico una invitación a responder un formulario de Google. El formulario indagó los cambios realizados en torno a las tres presencias indispensables para la educación a distancia:

- a. **La presencia didáctica:** que tiene que ver con la práctica del docente, el diseño de la experiencia de aprendizaje (diseño

instruccional), seguimiento, evaluación y retroalimentación del aprendizaje logrado por el alumno.

- b. **La presencia cognitiva:** que impacta el proceso de aprendizaje y se puede fortalecer por medio de la utilización de mejores recursos educativos, eficientes rutas de procesamiento del contenido y evidencia en la aplicación del nuevo conocimiento en la práctica profesional.
- c. **La presencia social:** que se logra mejorando los procesos de comunicación e interacción del estudiantado con sus profesores, tutor/a y personal directivo y administrativo de la nivelación.

Los cambios que incluyen las tres dimensiones se focalizaron en i) la estrategia educativa, ii) recursos educativos, iii) guías de aprendizaje, iv) comunicación e interacción, v) tutorías, y vi) acompañamiento administrativo.

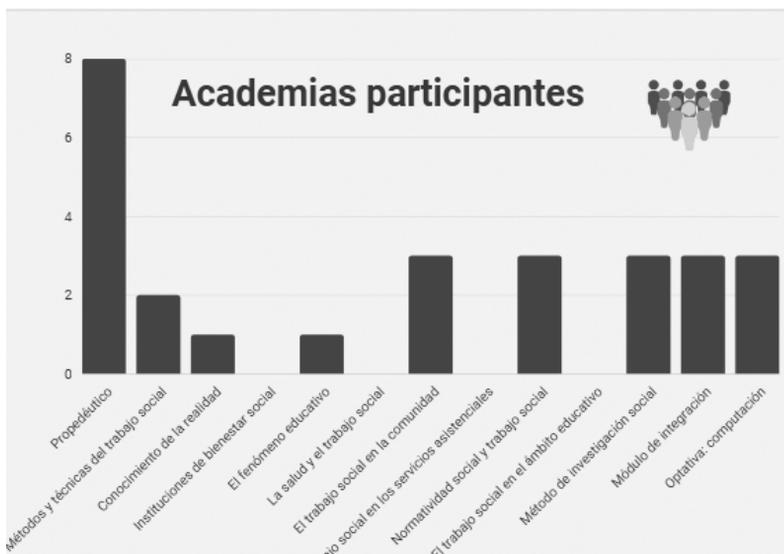
En un plazo de dos semanas, los profesores y profesoras que imparten los 12 módulos del plan de estudios más el módulo propedéutico de selección de aspirantes, realizaron el llenado del formulario, donde se reportaron respuestas del 69% de las academias.

Cabe mencionar que cada una de las 12 academias del plan de estudios está integrada en promedio por cuatro profesoras/profesores. Solamente el módulo denominado propedéutico está conformado por ocho profesoras que tienen a su cargo la selección de aspirantes por medio de un curso y entrevistas. En el programa de nivelación el profesorado imparte la asesoría, cuya responsabilidad es diseñar las experiencias de aprendizaje, guiar y facilitar el proceso de aprendizaje, así como la evaluación y retroalimentación del estudiantado, por ello los denominaremos siempre asesores y asesoras.

Resultados y discusión: lo que mejoró en las prácticas docentes y su impacto en la retención del estudiantado y el aumento de la eficiencia terminal

Al exponer los resultados obtenidos de la consulta con la plantilla de profesores del programa llama la atención, como se observa en la figura 1, que el 100% de las asesoras del módulo propedéutico participaron con sus respuestas. De los doce módulos del plan de estudios, se nota la ausencia de respuestas de cuatro academias, por lo que se asume (con base en datos que se cruzaron con la actualización de syllabus que se solicitó con motivo de la reacreditación y en donde se hizo evidente que dichas academias no realizaron actualizaciones a la guía y la bibliografía) que dicho silencio corresponde a que no se realizó ningún cambio tendiente a mejorar el módulo en el periodo acotado por el instrumento (años 2020 a 2023). Las respuestas del 66% de módulos curriculares (que corresponde al 32.5% de las y los profesores en plantilla) dan clara cuenta del esfuerzo de la mayoría de cursos, que buscaron mejorar el diseño instruccional y la práctica docente con la finalidad de mejorar el aprovechamiento de las y los estudiantes y, sobre todo, aumentar la retención eliminando lo más posible la deserción.

Figura 1. Academias que realizaron cambios en las prácticas docentes durante el periodo 2020-2023



Nota: Elaboración propia

Amén de las cifras, lo más valioso es constatar que el trabajo colegiado de las academias está impregnado de sentido de responsabilidad y de compromiso hacia el programa, tanto que decidieron hacer mejoras no por indicación de las autoridades, sino por su interés en la situación del estudiantado, tanto en la dimensión académica y de aprovechamiento escolar como en la dimensión personal, al conocer de cerca la situación crítica por la que transitaban las estudiantes que, con motivo de la pandemia, y del aumento de cargas laborales, experimentaron distracciones y obstáculos mayores para atender su rol de estudiante. La respuesta habla también de la formación sólida del profesorado en el sentido de su conocimiento de los principales problemas de la educación a distancia y su amplia conciencia al mostrar respuestas

proactivas que ayuden a revertir las situaciones adversas del contexto y del momento histórico vivido.

Al visualizar un mapa de códigos (ver figura 2) se nota que la mayor cantidad de acciones por parte de las academias se centraron en los cambios dentro de la presencia didáctica, esto es, en el diseño de la experiencia de aprendizaje que incluyó intervenciones en la metodología para alcanzar el objetivo del módulo; en el caso integrador, en las lecturas, incluyendo videos, el uso de plataformas interactivas, ejercicios lúdicos con la herramienta H5P, en la redacción de las instrucciones, en la comunicación sincrónica y asincrónica y en torno a la comunicación mediante los foros de dudas y de reflexión en el módulo.

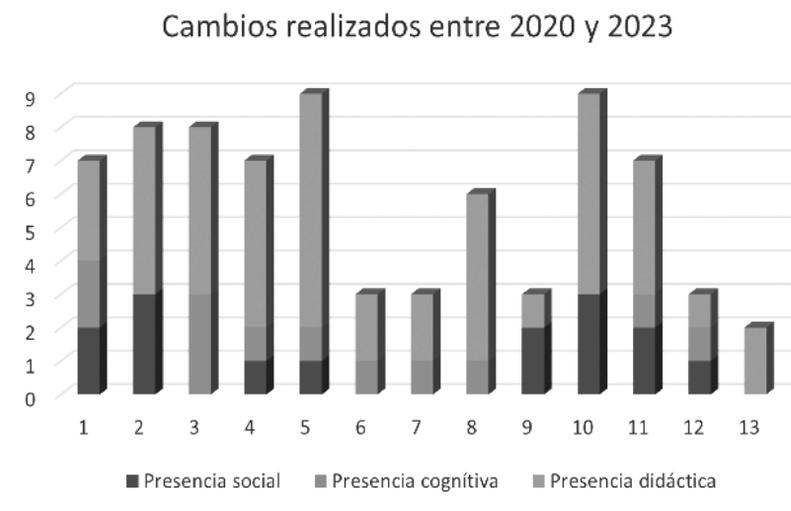
Figura 2. Matriz de códigos por tipo de presencia y por informante

Sistema de códigos	Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Informante 5	Informante 6	Informante 7	Informante 8	Informante 9	Informante 10	Informante 11	Informante 12
Medios de comunicación												
Impactos												
Presencia social												
Presencia cognitiva												
Presencia didáctica												
Administración												
Tutoría												
Presencia didáctica												
Presencia cognitiva												
Presencia social												

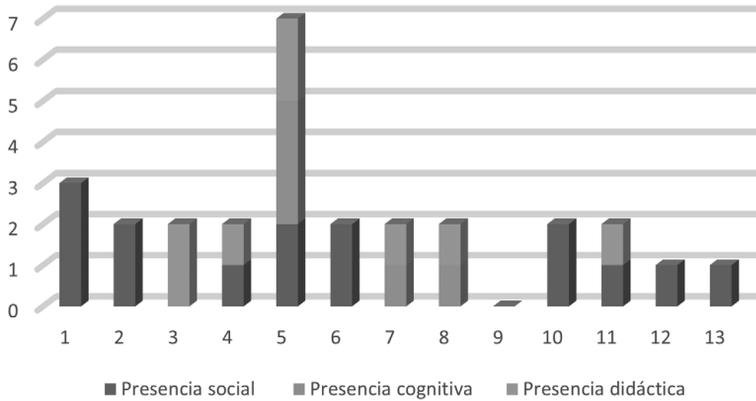
Nota: Las marcas más notables se observan en los códigos correspondientes a los cambios realizados en acciones propias de la presencia didáctica. Elaboración propia con Max QDA.

Además de los cambios implementados en lo didáctico, el profesorado provocó una mayor interacción afectando con ello la presencia social, para ello incrementaron su interacción por medio de video conexiones, mediante llamadas telefónicas, utilizando WhatsApp con fines de asesoría y tutoría, lo cual fue muy bien recibido por las estudiantes, como lo muestra la figura 3 y que a mediano plazo logró que las estudiantes con cierto rezago avanzaran y fueran evaluadas al menos un módulo por ciclo escolar y, muy significativamente, repercutió en el rescate de estudiantes que concluyeron los módulos y fueron tituladas entre 2020 y 2023, las 172 estudiantes anteriormente mencionadas.

Figura 3. Comparación entre los cambios realizados en cada presencia y la presencia que mayor impacto causaron los cambios



Impacto en cada dimensión

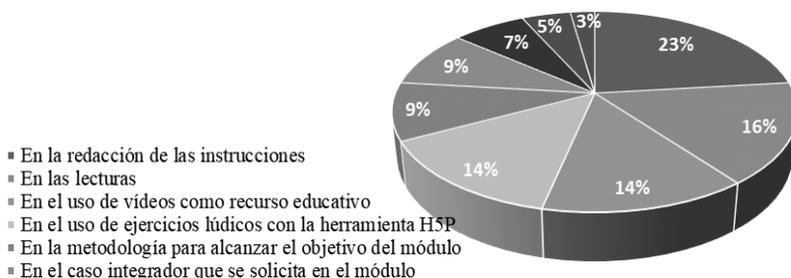


Nota: Elaboración propia

Definitivamente, reducir la brecha social incrementando la comunicación por todos los medios electrónicos ahora disponibles, logró sortear el obstáculo de la distancia geográfica que tanto afecta a los programas virtuales, ofreciendo una sensación de acompañamiento real y compromiso compartido, que como afirman De Aguinaga et al.: “la interacción determina el sentido de pertenencia, el aspecto integrador para combatir el aislamiento del estudiante es lo que posibilita su grado de satisfacción y, por lo tanto, su permanencia y constancia” (2009, párr. 8).

Parte de la experiencia de éxito la constituyó realizar mejoras en el diseño didáctico de la ruta de aprendizaje en las guías con que se conduce el proceso de acercamiento a los objetos de estudio. Como se observa en la figura 4, la mejora en la redacción de las instrucciones, junto con el cambio de lecturas ofreciendo las más actualizadas y accesibles, la utilización de nuevos recursos educativos disponibles en Internet e incluir algunos ejercicios que a manera de juego contribuyan a reforzar y autoevaluar el aprendizaje, rindieron buenos frutos evitando el abandono del curso.

Figura 4. Acciones de mejora para impactar la presencia didáctica



Nota: Elaboración propia

Dicho por la propia voz del profesorado, las estrategias más exitosas tienen que ver con:

1. “La comunicación extraoficial como Whatsapp nos permite estar en comunicación casi instantánea y es lo que alienta a aspirantes y alumnado para continuar en sus procesos sin interrupción” (Informante 2).
2. “Todos (los cambios) en su conjunto lograron mayor participación” (Informante 3).
3. “La retroalimentación inmediata de las actividades integradoras, el cambio de lecturas por videos, la mejora de la redacción de las instrucciones en los ejercicios y crear lecturas propias completamente orientadas al modelo pedagógico del programa” (Informante 5).
4. “Ofrecer a las alumnas una vía de acercamiento y consulta más rápido y eficaz como los son Whatsapp y, en su caso, algunas videollamadas programadas, me ha servido de una manera espectacular para mantenerlas con ánimos y sentimiento de cercanía; yo le atribuyo a esto que mis estudiantes

no se hayan separado de su formación en los últimos años en mis materias” (Informante 6).

5. “Incluir actividades lúdicas y centradas en el análisis de los textos tomando en cuenta sus contextos” (Informante 8).
6. “Comunicación directa. Uso de otros medios de comunicación. Ofrecer confianza para detectar sus necesidades o situaciones personales desfavorables para su rendimiento y permanencia; la comunicación ha sido importante para detectar si existen factores desfavorables que intervienen en su proceso de estudio de los módulos” (Informante 11).
7. “Los foros son para retroalimentarse por lo que muchas veces los mismos compañeros responden sus dudas. El asesor está disponible y es flexible si existe algún problema para poder concluir los módulos. Una de las estrategias que se han implementado es estar en contacto con los asesorados por diferentes vías” (Informante 13).

Tanto los cambios en los indicadores de presencia didáctica y social como de presencia cognitiva, que es la destinada a realizar mejoras del proceso de comprensión del conocimiento ofreciendo mejores trayectos de procesamiento cognitivo de los nuevos contenidos, como la propuesta de producción de mejores evidencias que den cuenta de la aplicación del conocimiento en la vida y en la profesión, permiten calificar la experiencia como exitosa, ya que impactó de manera favorable, aumentando el índice de eficiencia terminal que en mucho demuestra que la formación no sólo se cumplió en tiempo, sino en la formalidad de concluir con el título propio de la licenciatura en Trabajo Social. Tal como afirma Manuel Moreno:

En toda esta complejidad de la vida social, el aprendizaje, que ya de por sí es un proceso complejo, que consiste en los procesos colectivos de asimilación y transformación cultural hacia nuevas formas de relación y convivencia, se da en diferentes dimensio-

nes y campos, como es el histórico, el económico, el ético, la formación ciudadana, el cultural, en fin, todos los comportamientos, conocimientos, actitudes, valores y habilidades para vivir y convivir con los demás. (2005, p.15)

El programa de Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social sigue demostrando que los procesos de aprendizaje complejos de suyo, logran la retención, la motivación y el logro de la meta de titularse cuando se conjuntan las intenciones y las acciones de todos los protagonistas del proceso educativo; que es posible ser congruente con el discurso institucional de formación integral cuando no solamente se enfoca el esfuerzo institucional en la enseñanza de los contenidos disciplinares, sino también en las habilidades blandas o transversales para la vida, con las que se desarrollan capacidades para el trabajo conjunto, la vida comunitaria, la solidaridad social, el desempeño ético y los valores humanos de cara a un futuro cada vez más desafiante.

Además de lo anterior, es muy importante poner en alto la decisiva participación de la coordinación de carrera y su equipo de apoyo administrativo, así como la función de la tutoría, que a la par de la docencia, intensificaron sus acciones y los medios de comunicación y seguimiento con todo el estudiantado, poniendo especial énfasis en aquellas que no presentaban avance o daban signos de abandono en los últimos ciclos escolares. El compromiso demostrado por la coordinadora de carrera, sus colaboradoras y el cuerpo de tutores del programa (constituido por todos los profesores de la plantilla), demostraron que mantenerse en estrecha comunicación y en cercanía con el estudiantado, favoreció que en el periodo observado el rezago de la matrícula lograra una cifra de titulaciones sin precedente y que, a pesar de estar viviendo las condiciones singulares de la pandemia, el programa sigue evaluándose como de alto desempeño entre la oferta educativa a distancia de la Universidad de Guadalajara.

Conclusiones

Hemos presentado una experiencia de éxito en el trabajo colaborativo de un programa universitario a distancia que se ha aliado de “Las nuevas tecnologías de la información que aceleran el cambio en nuestras sociedades, fuerzan a la humanidad a adaptarse a las nuevas relaciones en el espacio y en el tiempo. Tal cambio radical requiere un uso inteligente de los nuevos medios, así como de los instrumentos de la información” (Moreno, 2005, p. 19). Lo anterior hace patente que, en los tiempos de la inteligencia artificial, es la inteligencia humana y natural la que puede imaginar los mejores escenarios para asegurar el logro de las metas por más ambiciosas que parezcan. En el programa estamos convencidos que desde la perspectiva humanística y científica se alcanza una plena reconciliación si prevalece la comunicación clara, asertiva y dirigida a la construcción de nuevos y mejores escenarios, como el que se sigue logrando entre la comunidad de la nivelación, en donde, como lo muestra la figura 5, la comunicación sigue siendo un elemento promotor de los mejores resultados en educación.

Figura 5. Nube de palabras que enfatiza los elementos de éxito del Programa de Nivelación a Licenciatura en Trabajo Social



Nota: Elaborada con Wordcloud

No cabe duda que estamos asistiendo a un episodio significativo en el proceso civilizatorio, en donde los modelos operantes por siglos están experimentando transformaciones sustantivas. En educación, el modelo tradicional de cátedra ya es parte de la historia, pero constituye una base sólida para edificar nuevos escenarios formales y no formales; para innovar la pedagogía, la didáctica, las estrategias de enseñanza-aprendizaje; y para repensar las estructuras institucionales. Con este trabajo evidenciamos cómo una modalidad educativa no convencional ha favorecido el desarrollo cognitivo, académico y profesional de su estudiantado, e igualmente valioso, de su profesorado. La actuación vigilante y proactiva de este último grupo comprometido con su tarea docente y participante de una capacitación continua, ha logrado, pese a los desafíos de la epidemia de salud pública y del acelerado avance tecnológico, implementar nuevas y pertinentes estrategias en el proceso académico que logró la permanencia de las estudiantes y la persistencia de su motivación, alcanzando con ambos elementos la meta académica de titularse de licenciatura, además de proyectarse en su campo profesional y en su propia vida.

Finalmente, y a manera de recomendación, nos dirigimos a quienes ejercen la docencia -independientemente de la modalidad educativa a la que se circunscriban- para resaltar el valor del compromiso que observamos en la comunidad académica de la nivelación, como un elemento clave del docente que en su rol de educador, asesor, facilitador o guía, despliega su responsabilidad de innovar constantemente en sus prácticas, metodologías, técnicas y herramientas de enseñanza, para alentar y mantener la motivación del estudiantado evitando con ello el rezago y el abandono.

Los dispositivos y tecnologías ahora disponibles constituyen herramientas fundamentales para mantener viva la comunicación entre profesores y estudiantes; estudiante y estudiante; estudiantes y aparato administrativo. A cualquier edad es indispensable que el estudiantado desarrolle competencias digitales que implican aprender y usar la tecnología como medio de acercamiento entre actores del proceso educativo-administrativo y facilita espacios de interacción y trabajo colaborativo. Por lo anterior, la invitación a los docentes es a capacitarse y no contender con la tecnología, sino hacerla aliada de la práctica docente. Particularmente en los programas de educación a distancia resultó ser el elemento clave para que los estudiantes no se sintieran estudiando en soledad, para romper el aislamiento durante el proceso de aprendizaje y sustituir la interacción cara a cara sin restarle efectividad y afectividad.

Anexo 1 Cruce de variables y dimensiones de la práctica docente para sondear los cambios implementados en los últimos tres años (codificada para MaxQDA)

Dimensiones	Presencia didáctica	Presencia cognitiva	Presencia social
Cambios en:			
Estrategia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Qué cambios ha realizado en la metodología para alcanzar el objetivo del módulo. • Qué cambios ha realizado en el caso integrador que solicitan en el módulo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qué cambios ha realizado en el proceso para lograr un mejor aprendizaje de los objetos de estudio. 	
Recursos educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Qué cambios ha realizado en las lecturas. • Ha incluido videos. • Ha incluido el uso de plataformas interactivas. • Ha incluido ejercicios lúdicos con la herramienta H5P. • Otros: Específica 		<ul style="list-style-type: none"> • Ha incluido video conexiones.

<p>Guía de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qué cambios ha realizado en la redacción de las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qué cambios ha realizado en los ejercicios de aprendizaje propuestos. • Qué cambios ha realizado en las actividades integradoras y caso integrador que solicita hacer a los alumnos. 	
<p>Comunicación e interacción</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qué cambios ha realizado en la comunicación sincrónica. • Qué cambios ha realizado en la comunicación asincrónicas • Qué cambios ha realizado en torno a la comunicación mediante los foros de dudas y de reflexión en el módulo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la video conexión con el grupo/estudiantes? • No_____ • Sí_____ <p>Con qué fines:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Explicar temas b. Dar retroalimentación c. Aclarar dudas d. Motivar <ul style="list-style-type: none"> • Otro: Cuáles 	<ul style="list-style-type: none"> • Qué cambios ha implementado en las formas de comunicación con sus estudiantes asignados. • Qué cambios ha realizado en torno a la comunicación mediante llamadas telefónicas. • ¿Le resulta de utilidad establecer comunicación utilizando WhatsApp con fines de asesoría?

<p>Acompañamiento con tutorías</p>			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Le resulta de utilidad establecer comunicación utilizando WhatsApp con fines de tutoría? •Cuál es su principal medio de comunicación con sus tutorados/as • Qué medio de comunicación le ha resultado el más efectivo para recibir respuesta de sus tutorados/as • Qué medio de comunicación no aconseja por ser ineficiente.
<p>Acompañamiento administrativo</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Qué medidas de mejora de acompañamiento administrativo se han implementado para asegurar la eficiencia terminal.

Referencias

- Ávila González, C., y Vergara Fregoso, M. (2003). Necesidades educativas en el posgrado en ambientes de incertidumbre y a raíz de la implementación de ambientes híbridos de aprendizaje. En Piñero Ricardo, A.M, Gómez Arévalo, J.A., Castañeda Cantillo, A.E., Vergara Fregoso, M., y Ávila González, C. (Eds). *Perspectivas Socio-humanísticas de la Educación Superior* (pp.31-64).
- Barradas Arenas, U. D., & Cocón Juárez, J. F. (2022). Herramientas learning como medio de apoyo en la disminución de la reprobación en la Universidad Autónoma del Carmen para la modalidad a distancia. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), 1-25. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1340>
- De Aguinaga, C. P., Ávila González, C., y Barragán de Anda, A. B. (2009). Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia. *Apertura*, 1 (1). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/115/116>
- García Aretio, L. (1999). Fundamento y Componentes de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 2 (2), 43-61.
- Medina Esparza, F., y Martínez Íñiguez, J. E. (2022). El fenómeno de la reprobación en la educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), 1-22. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1258>
- Moreno Castañeda, M. (2005). Redes de conocimiento en la educación a distancia. *Apertura*, 5(1), 6-23.
- Moreno Castañeda, M. (2007). La calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales. *Apertura*, 7(6),19-31. <https://www.re-dalyc.org/pdf/688/68800603.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*. OCDE.

- Pijardo Joao, O. (2005). Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. UPAEP <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/02/diccionario.pdf>
- Romo López, A. (2011). La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

CAPÍTULO 8

Jornada académica integral para la preparación de alumnos al EGEL-PSI: estrategia complementaria para fortalecer los indicadores de calidad de los programas educativos

Ana Gabriela Díaz Castillo¹

Laura Nadhielli Alfaro Beracochea²

Introducción

Los retos que enfrenta la educación a nivel superior en el siglo XXI son cada vez mayores. Con la actualización constante de los modelos educativos, el rápido avance tecnológico y el desarrollo de la llamada Inteligencia Artificial (IA), se hace necesario que las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentren permanentemente buscando la mejor manera de educar a cientos de miles de jóvenes en el mundo.

-
- 1 Ana Gabriela Díaz Castillo: Profesora Investigadora Titular “A” del Centro Universitario de la Tonalá, Universidad de Guadalajara. Licenciada en Trabajo Social y Maestra en Investigación Educativa. (ORCID: 0000-0003-1263-5241). agabriela.diaz@academicos.udg.mx.
 - 2 Laura Nadhielli Alfaro Beracochea: Profesora Investigadora Asociada “B” Centro Universitario de la Ciénega. Licenciada en Psicología, Maestra en Ciencias Forenses y Criminología, Doctora en Psicología con Orientación en Calidad de Vida y Salud. (ORCID: 0000-0002-9857-7339). nadhielli.alfaro@academicos.udg.mx.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó en el año 2015 la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, a fin de convocar a los estados miembros a luchar contra la pobreza, proteger el planeta y sus recursos y mejorar la vida de las personas. Entre los principios de la Agenda, la propuesta es “No dejar a nadie atrás”, como compromiso frente a las desigualdades sociales. Así, se hace un llamado a las universidades para generar las condiciones para que los jóvenes ingresen, se mantengan y concluyan sus estudios, logrando en su trayectoria aprendizajes efectivos y pertinentes para dar solución a los problemas económicos, sociales y ambientales que aquejan a las comunidades.

Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el correspondiente a la Educación de Calidad (objetivo 4) se orienta a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (ONU, 2015), y dentro de las metas específicas de este objetivo, se considera, por un lado, aumentar el número de jóvenes (y adultos) que cuenten con las competencias técnicas y profesionales para acceder a empleos dignos y emprender por sí mismos y, por otro lado, asegurar que los alumnos adquieran conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible.

Así, la calidad en la educación se convierte en un objetivo al que aspiran las IES, entendiendo el aseguramiento de la calidad como el cumplimiento de estándares establecidos que tienen como finalidad lograr que los egresados obtengan todas las herramientas, conocimientos, habilidades, aptitudes para enfrentarse y responder a las exigencias del mundo laboral (Espinoza y González, 2012). Por tanto, para cumplir con estos objetivos, los distintos niveles que conforman las IES, incluyendo profesores, investigadores, administrativos y directivos, deben actuar en conjunto para asegurar estos estándares. Por lo anterior, instituciones, programas y egresados son parte de un proceso de mejora continua, y en consecuencia, son evaluados por personas e

instrumentos externos al sistema, como mecanismos para asegurar la calidad.

En el caso de la Universidad de Guadalajara, una de las modalidades de titulación para los egresados, y que incorpora una certificación que da muestra de la calidad del programa educativo, es la realización del Examen General de Egreso a la Licenciatura (EGEL), que es un instrumento diseñado por profesionistas contratados por el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), cuyo objetivo es establecer en qué medida los pasantes de las licenciaturas poseen los conocimientos necesarios para desempeñarse eficazmente en su labor profesional. El EGEL es un instrumento que se convierte en un indicador de la calidad de los programas educativos a nivel nacional, dado que permite a los estudiantes, empleadores y las IES considerar el rendimiento de los egresados a la luz de estándares nacionales, con los parámetros definidos por CENEVAL año con año. El CENEVAL es un organismo externo a las IES, una asociación sin fines de lucro, cuya actividad es el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de habilidades, competencias y conocimientos.

El EGEL, como indicador de la calidad de los programas educativos, tiene dos secciones, una disciplinar con tres o cuatro áreas específicas para cada carrera y que tiene entre 140 y 160 reactivos, y una sección transversal de lenguaje y comunicación, de 60 reactivos, que es común a todas las profesiones. El EGEL contiene varias categorías de desempeño: a) sin testimonio (ST); b) testimonio de desempeño satisfactorio (TDS) y c) testimonio de desempeño sobresaliente (TDSS). El TDS implica que el egresado ha acreditado dos de tres (o tres de cuatro) áreas de la prueba, mientras que el TDSS refleja el haber aprobado todas las áreas. Si un recién egresado (menos de un año del egreso) obtiene el TDSS, obtiene un reconocimiento especial por parte de CENEVAL.

Para el caso de la categoría ST, se refiere a no haber acreditado las áreas de evaluación o haber acreditado solamente una. En el contexto de este trabajo, entendemos esta categoría más que como un indicador de calidad, como un indicador de reprobación, es decir, que el egresado no cuenta con los conocimientos necesarios para desempeñarse en su profesión, dado que el examen brinda un panorama de la formación recibida durante la trayectoria formativa, por lo que constituye la evaluación de resultados de aprendizaje, que dan un marco de cómo considerar los resultados a nivel institucional, pero también a nivel nacional. Así, los resultados del EGEL son una estrategia de evaluación externa sobre los indicadores de calidad de una IES, que suman a otros indicadores de egreso, titulación y la obtención de empleo, sin embargo, por las características de aquél, también se convierte en un criterio de muestra de habilidades y conocimientos.

En el caso de la licenciatura en Psicología, el EGEL-PSI cuenta con tres áreas: evaluación psicológica (EP), intervención psicológica (IP) e investigación en psicología (IEP). En el Centro Universitario de la Ciénega (CUCIÉNEGA), en el año 2018 se realizaron una serie de acciones para incentivar la participación en el EGEL-PSI por parte de los alumnos próximos a egresar, así como para tratar de que obtuvieran los mejores resultados posibles, y el objetivo de este trabajo es mostrar la experiencia que obtuvimos en este proceso como parte del personal administrativo en la coordinación de carrera de licenciado en Psicología y la jefatura del Departamento de Comunicación y Psicología en dicho centro universitario.

Basamos este trabajo en la sistematización de experiencias educativas, entendido como un proceso de recuperación, análisis y apropiación de las prácticas educativas de un programa académico (o una unidad de aprendizaje), que permite comprender y explicar el sentido, fundamento, contexto y problemáticas de dichas prácticas educativas (Ghiso, 2001). Los profesores, alumnos, grupos o directivos expresan

sus ideas, pensamientos y emociones sobre la experiencia formativa a través de esta metodología (Barbosa et al., 2013).

Metodología

La presente experiencia educativa se sistematizó desde un enfoque de orden cualitativo, con alcance descriptivo, a través del estudio de caso, empleando la observación participante, la recuperación de evaluaciones y la integración de indicadores de desempeño del examen EGEL-PSI. Da cuenta de los resultados obtenidos a partir de la sistematización de la Jornada Académica Integral desarrollada por y para dos agentes educativos centrales en el proceso: alumnado de séptimo, octavo y noveno semestre-egresados y por otro lado, la planta docente del programa educativo.

Para la jornada intensiva, la población diana fueron sustentantes del examen EGEL, alumnado de la licenciatura en Psicología, del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara, durante el periodo comprendido de 2017 a 2019.

En la jornada permanente, la población diana fueron profesores y profesoras del programa educativo, como miembros de academias, expertos en áreas evaluadas, facilitadores, asesores y tutores de alumnos próximos a egresar.

El procedimiento consistió en tres etapas: la primera corresponde al diseño e implementación de la jornada intensiva; la segunda al trabajo colegiado para el análisis y la toma de decisiones a partir de los resultados obtenidos por los sustentantes en la aplicación del Examen EGEL-Ceneval, mismos que aportan elementos para la mejora continua de los programas académicos, y la tercera etapa a la sistematización de la práctica educativa.

La jornada integral como una experiencia educativa se desarrolló en el marco de un conjunto de acciones:

a) Jornada permanente para la pertinencia del programa educativo con base en resultados de la evaluación EGEL-Ceneval

- a1. Sesiones de trabajo de academias para el análisis de resultados del examen EGEL-Ceneval.
- a2. Sesiones de trabajo para la actualización de áreas especializantes y unidades de aprendizaje.
- a3. Sesiones académicas para capacitación de docentes expertos en áreas evaluadas, desde un enfoque de metodología Ceneval.
- a4. Los docentes sustentaron el examen EGEL-PSI.
- a5. Diseño de plan de acción para la mejora continua de los aprendizajes.
- a6. Organización de curso de preparación para examen EGEL-PSI.

b) Jornada de preparación intensiva para examen EGEL-Ceneval

- b1. Aplicación de cuestionario diagnóstico.
- b2. Sesión informativa y de orientación sobre aplicación de examen (recomendaciones para antes, durante y después de la sustentación).
- b3. Asignación de tutor par y asesor par académico a cada alumno o alumna sustentante.
- b4. Sesiones metodológicas de EGEL-PSI.
- b5. Sesiones académicas-disciplinarias por área de evaluación (evaluación, intervención e investigación y medición).
- b6. Sesiones sobre competencias transversales (comprensión lectora y pensamiento lógico).

- b7. Simulación del examen EGEL-PSI (con reactivos elaborados por profesores).
- b8. Encuesta de salida.
- b9. Mesa de análisis de resultados de la aplicación integrada por aplicantes, tutores y asesores.

Resultados

Cerrar brechas entre el resultado de Sin testimonio (reprobación) y Testimonio satisfactorio (aprobado), y por añadidura mejorar los resultados del examen general (EGEL-PSI) por egresados y egresadas de psicología, fue la propuesta inicial que evolucionó hasta llegar a establecer la jornada integral, misma que se integró por dos sub jornadas, una intensiva para preparar al alumnado a sustentar el EGEL, otra permanente que orientó de manera colegiada al análisis de los resultados con miras a utilizarlos como referente para hacer mejoras a los programas, en virtud de los conocimientos y habilidades demostradas por la población diana.

La jornada intensiva implicaba convocar a un curso de preparación para el examen. Se llevó a cabo inicialmente en turno matutino en sede central (Ocotlán), en segundo momento se ofertó en ambos turnos, en un tercer momento se realizó en ambos turnos de sede central y en un turno en sede del módulo (Atotonilco). Participaron más de 150 personas, entre egresados y alumnado de sexto a octavo semestre.

Tabla 1. Syllabus de la jornada de preparación intensiva

Sesiones	Abordaje
Información y orientación	a) Protocolo de examen
	b) Revisión de guía y recomendaciones
	c) Asignación de asesor y tutor par académico
Áreas de evaluación	EVALUACIÓN
	a) Diagnóstico de comportamientos y procesos
	b) Evaluación de la intervención
	INTERVENCIÓN
	a) Diseño
	b) Implementación
	INVESTIGACIÓN Y MEDICIÓN
	a) Diseño de proyectos de investigación
	b) Realización de investigación básica y aplicada
	c) Diseño de instrumentos de medición y evaluación
Competencias transversales	a) Comprensión lectora
	b) Pensamiento lógico

Fuente: Elaboración propia

La tabla 1 describe el abordaje académico-disciplinar y transversal de la jornada de preparación intensiva, complementándose con el acompañamiento tutorial y asesorías académicas en áreas evaluadas, así como la sesión informativa y de orientación que brinda recomendaciones para antes, durante y después del examen, el simulacro del examen, encuestas diagnósticas para identificar fortalezas y áreas de oportunidad

La encuesta de salida aplicada a sustentantes reflejó que la jornada intensiva de preparación para el examen EGEL fue fundamental para demostrar los conocimientos y habilidades desarrolladas durante su trayectoria académica, y que son indispensables para el egreso, su incorporación al mundo laboral y en la resolución de problemas.

A continuación, se muestra una radiografía del comportamiento de aprobación del examen de los años 2017, 2018 y 2019, periodo en el que se desarrolló la jornada integral.

Tabla 2. Resultados de la aplicación del EGEL-Ceneval de sustentantes de la licenciatura en Psicología del Centro Universitario de la Ciénega (2017-2019)

	Resultados 2017*	Número de Sustentantes	Resultados 2018*	Número de Sustentantes	Resultados 2019**	Número de Sustentantes
Sin testimonio	112	150	84	116	124	188
Testimonio Desempeño Satisfactorio	38		30		59	
Testimonio de Desempeño Sobresaliente	0		2		5	
Premio Ceneval	1		0		2	
Porcentaje de aprobación	26%		28%		35%	

*Fuente: Coordinación de Calidad, Secretaría Académica del Centro Universitario de la Ciénega (2017 y 2018)

**Fuente: Secretaría Académica del Centro Universitario de la Ciénega (2019)

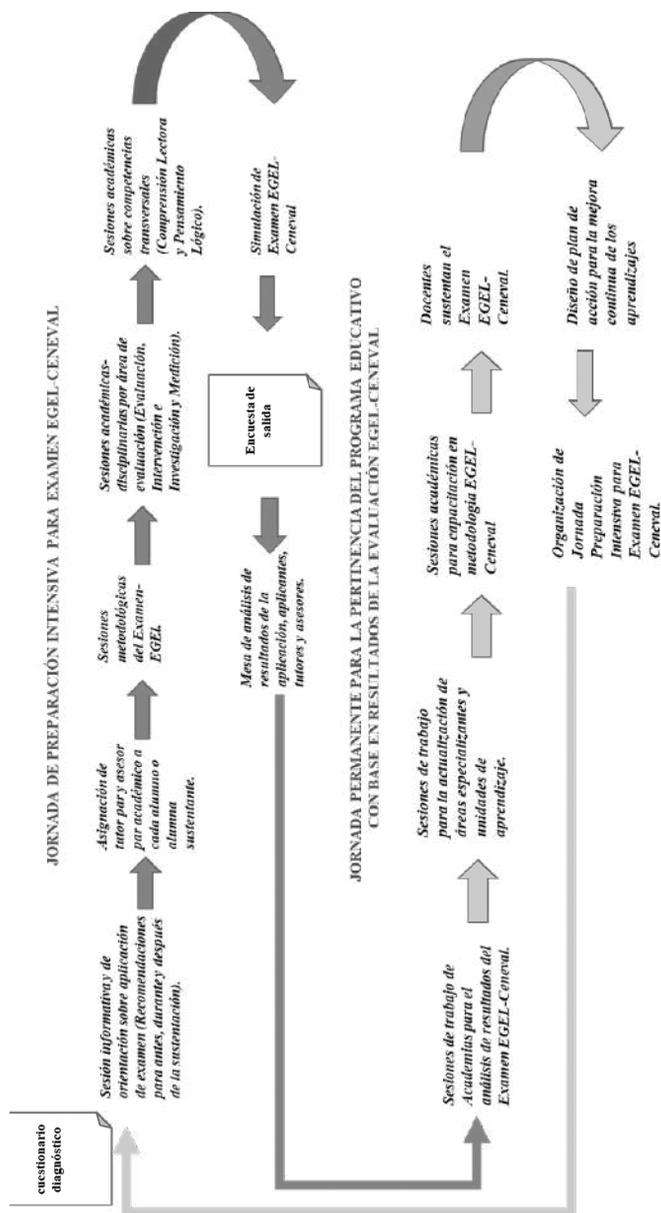
En lo general, los resultados muestran un incremento del 9% de aprobación (obtención de testimonio de desempeño) y una tendencia al alta, representando estar a tan sólo 12 puntos porcentuales para que la licenciatura en Psicología del Centro Universitario de la Ciénega lograra incorporarse al Padrón EGEL, como Programa de Alto Rendimiento Académico.

Algunos datos relevantes como resultado de la jornada fueron:

- Alumnado con una trayectoria escolar discontinua y con un promedio alrededor de 80, que participaron en la jornada intensiva, obtuvieron un testimonio sobresaliente.
- En 2017, una alumna egresada del Programa Educativo de Psicología, fue acreedora al Premio Ceneval, y en entrevista con periódico local, destacó que el Curso de Preparación para Examen EGEL-Ceneval fue un gran apoyo para conocer las áreas evaluadas y la metodología del examen, así como prepararse no sólo en lo académico, sino en lo personal para estar en condiciones y obtener resultados aprobatorios (Vera, s.f.).

Con respecto a la jornada permanente, se impulsó el trabajo colegiado y colaborativo para que, a partir de los resultados de la evaluación EGEL-PSI y la identificación de áreas de oportunidad detectadas, las academias analizaron y apoyaron sus acciones, con miras a la mejora continua de los programas educativos; algunas de las acciones desarrolladas fueron la actualización vertical y horizontal de unidades de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de competencias disciplinares; el diseño de exámenes ordinarios y departamentales con metodología Ceneval (basados en casos); la orientación al estudio de caso y el pensamiento crítico como estrategias clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje; la capacitación de docentes en la metodología de casos usada por el Ceneval; la sustentación por docentes del examen EGEL-PSI y la participación de estos como facilitadores, asesores o tutores; el diseño y organización de la jornada intensiva, entre otras.

Figura 1. Mapeo de la experiencia: jornada integral



Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

La razón de ser de toda institución educativa es el alumnado, por tanto, los logros en términos de competencias y habilidades conseguidas durante su trayectoria académica dan cuenta de la eficiencia y calidad de un programa educativo y en consecuencia, de los servicios académicos ofrecidos por la institución.

La evaluación externa es una herramienta que abona a la identificación del grado de desarrollo y logro de las competencias disciplinares, con base en estándares de competencias nacionales e internacionales. A nivel nacional, el examen EGEL-Ceneval evalúa de forma integral conocimientos y habilidades disciplinares.

Si bien, el examen EGEL-Ceneval sólo brinda una radiografía de la formación recibida, los resultados, sin duda, suman a la triangulación de datos de una IES con respecto a los indicadores de calidad.

Por lo anterior, mejorar los resultados del Examen General de Egreso (EGEL-Ceneval) de egresados y egresadas de psicología, contar con una radiografía de conocimientos y habilidades disciplinares logrados, así como el análisis colegiado de estos datos, configuran una estrategia auxiliar para la mejora continua de los programas de estudio. No como única fuente de información, sino como un auxiliar que debe estar presente en todo proceso educativo de calidad.

La jornada integral, como espacio académico, resultó una ruta orientadora para el análisis del programa educativo con base en los resultados de aprendizaje y desde donde se detonan acciones con impacto a los procesos formativos y de actualización académica.

Es importante precisar que la relación de resultados de ambas jornadas hacen evidente que toda acción desarrollada para la mejora

de procesos educativos debe abordarse de manera integral para que todos los sistemas, organismos, agentes, elementos, herramientas y estrategias de evaluación, converjan para el análisis integral de toda acción formativa y sus resultados.

Algunas de las acciones determinadas y desarrolladas a partir de las jornadas fueron:

- Promover la bibliografía básica sugerida de la Guía CENEVAL en los programas educativos, así como actualizar contenidos en el área de Evaluación Psicológica.
- Adquisición de bibliografía para la Unidad de Psicodiagnóstico.
- Sesiones de actualización en contenidos durante el sexto y noveno semestre.
- Promover actividades de enseñanza-aprendizaje que incorporen ejes de evaluación del CENEVAL.
- Promover que alumnos y alumnas se inscriban a programas de incorporación temprana a la investigación.
- Realización de reactivos de exámenes departamentales con metodología de casos usada en Ceneval.

Aunque las anteriores actividades coadyuvaron en la adquisición de competencias y habilidades requeridas para el egreso y la obtención de mayor porcentaje de testimonios de desempeño satisfactorios en la sustentación del examen EGEL-PSI, aún hay mucho por hacer.

Cabe aclarar que la jornada integral quedó en una etapa intermedia de construcción y fortalecimiento, faltó tiempo para transitar a la consolidación, y en consecuencia, obtener resultados que consolidaran la meta de obtención del Padrón EGEL para Psicología. Sin embargo, la jornada integral aportó elementos clave para la identificación de las

áreas de oportunidad en el logro de perfiles profesionales adecuados a los estándares nacionales e internacionales.

Referencias

- Barbosa, J. W., Barbosa, J. C., & Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para el estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica: Bibliometría, Archivonomía e Información*, 27(61), 83-105. [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72555-3](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72555-3)
- Espinoza, Oscar, & González, Luis Eduardo. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la educación superior*, 41(162), 87-109. Recuperado en 25 de octubre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200005&lng=es&tlng=es
- Ghiso, A.M. (2001). *Sistematización de experiencias en educación popular. Los contextos actuales de la educación popular*. Medellín.
- Naciones Unidas, Asamblea General.(2015). “La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Universidad de Guadalajara. (2018). Informe de Actividades 2017. Recuperado de: https://cuci.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/informe_tecnico_informe_de_actividades_2017_cucienega.pdf
- Universidad de Guadalajara. (2019). Informe de Actividades 2018. Recuperado de: https://cuci.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/informinforme_tecnico_de_la_mtra._maria_felicitas_parga_jimenez_2018.pdf
- Universidad de Guadalajara. (2020). Informe de Actividades 2019. Recuperado de https://cuci.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/informe_tecnico_2019.pdf

Se terminó de imprimir en diciembre 2023
en los Talleres Gráficos de
Prometeo Editores, S.A de. C.V.
Libertad 1457, Col. Americana,
C.P. 44160, Guadalajara, Jalisco

La edición consta de 250 ejemplares
Impreso en México / Printed in Mexico

REPROBACIÓN Y DESERCIÓN ESCOLAR

ESTRATEGIAS EXITOSAS DE SOLUCIÓN
EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El presente libro comparte las estrategias implementadas por académicos de la Universidad de Guadalajara para disminuir y evitar la deserción y la reprobación de estudiantes de diferentes programas educativos de los Centros de la Red Universitaria.

Consta de 8 capítulos en los que se profundiza en los temas de reprobación y deserción escolar en el nivel superior y se presentan experiencias exitosas que pudieran contribuir a la solución de esta problemática. Participan 24 docentes e investigadores de los Centros Universitarios del CUSur, CUCSH, CUTonalá y CUCiénega.

Es una obra colectiva que invita a la reflexión y a la acción sobre una problemática que se presenta en la mayoría de instituciones educativas.



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

CUSUR
Centro Universitario del Sur

