

El libro producto de investigación es una contribución del Grupo Ambientes de Enseñanza aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI), avalado por la Universidad Nacional Abierta a Distancia (UNAD) en cooperación con la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN). La obra tuvo por objetivo determinar las percepciones y experiencias de los estudiantes y docentes sobre las acciones, estrategias y actividades desarrolladas en la inducción que recibieron en estas dos universidades colombianas.

Es un estudio que correspondió a una investigación evaluativa empleando la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia garantizando que participaran los estudiantes matriculados, y los docentes de ambas instituciones. Los datos obtenidos se analizaron con estadística descriptiva y uno específico mediante rho de Spearman (r_s). Los resultados demuestran que las correlaciones entre las variables institucionales, aspectos académicos, aspectos comunicacionales y proceso de enseñanza aprendizaje son todas positivas y están interrelacionadas, por lo que la modificación de alguna de ellas afectará a las otras. Los estudiantes y docentes manifestaron estar satisfechos con la inducción y los contenidos tratados porque estos aportaron positivamente al proceso de aprendizaje en ambas universidades.

LA SATISFACCIÓN EN EL **PROCESO FORMATIVO** EN ESCENARIOS DIGITALES:

INDUCCIÓN, ACOMPAÑAMIENTO Y AUTONOMÍA

LA SATISFACCIÓN EN EL **PROCESO FORMATIVO** EN ESCENARIOS DIGITALES



Bogotá D.C.
Sede Nacional
José Celestino Mutis



978-958-651-742-3

Vicky Ahumada De La Rosa
Deyser Gutiérrez Álvarez
Eliana Patricia Londoño Giraldo
José Humberto Guerrero



LA SATISFACCIÓN EN EL
PROCESO FORMATIVO
EN ESCENARIOS DIGITALES:

INDUCCIÓN, ACOMPAÑAMIENTO Y AUTONOMÍA



Vicky Ahumada De La Rosa
Deyser Gutiérrez Álvarez
Eliana Patricia Londoño Giraldo
José Humberto Guerrero

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora Académica y de Investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

Édgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados

Julialba Ángel Osorio

Vicerrectora de Inclusión Social para el Desarrollo Regional
y la Proyección Comunitaria

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres

Vicerrector de Relaciones Internacionales

Myriam Leonor Torres

Decana Escuela de Ciencias de la Salud

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Alba Luz Serrano Rubiano

Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas

Martha Viviana Vargas Galindo

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Claudio Camilo González Clavijo

Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería

Jordano Salamanca Bastidas

Decana Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Sandra Rocío Mondragón

Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Contables,
Económicas y de Negocios



LA SATISFACCIÓN EN EL **PROCESO FORMATIVO** EN ESCENARIOS DIGITALES:

INDUCCIÓN, ACOMPAÑAMIENTO Y AUTONOMÍA

Vicky Ahumada De La Rosa
Deyser Gutiérrez Álvarez
Eliana Patricia Londoño Giraldo
José Humberto Guerrero

GRUPO DE INVESTIGACIÓN AMBIENTES DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS BÁSICAS Y SOCIALES (AMECI)

371.3 Ahumana De la Rosa, Vicky
A287 La satisfacción en el proceso formativo en escenarios digitales: inducción acompañamiento y autonomía / Vicky Ahumana De la Rosa, Deyser Gutiérrez Álvarez, Eliana Patricia Londoño Giraldo, José Humberto Guerrero -- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD/2020. (Grupo de Investigación Ambientes de Enseñanza - Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales - AMECI)

ISBN: 978-958-651-742-3 e-ISBN: 978-958-651-743-0

1. Formación académica -- 2. Educación a distancia -- 3. Educación presencial -- 4. Educación -- Escenarios digitales I. Ahumana De la Rosa, Vicky II. Gutiérrez Álvarez, Deyser III. Londoño Giraldo, Eliana Patricia IV. Guerrero, José Humberto V. Título.

**La satisfacción en el proceso formativo en escenarios digitales:
Inducción, acompañamiento y autonomía**

Vicky Ahumada De La Rosa
Deyser Gutiérrez Álvarez
Eliana Patricia Londoño Giraldo
José Humberto Guerrero

Grupo de Investigación Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje
de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI)
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

Grupo de Investigación
Ingeniería, Ciencias Ambientales e Innovación
Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN)

ISBN: 978-958-651-742-3
e-ISBN: 978-958-651-743-0
Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU)

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 Sur No. 14-23
Bogotá D.C

Noviembre de 2020

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



LOS AUTORES

VICKY AHUMADA DE LA ROSA

Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad en Ciencias Sociales y Económicas, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Magíster en Administración y Supervisión Educativa, y Doctora en Educación. Docente de planta de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Experiencia en docencia universitaria, Par Evaluadora Ministerio de Educación Nacional (MEN), MinCiencias y en la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia (ACAC). Actualmente investigadora en el Grupo de Investigación Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI) y Líder del Semillero de Investigación AMECI. Investigadora reconocida por MinCiencias.

DEYSER GUTIÉRREZ ÁLVAREZ

Arquitecta, Topógrafa, Socióloga, Psicóloga, Licenciatura en inglés con lengua extranjera, Especialista en Pedagogía de la Virtualidad, Especialización Dirección Prospectiva y Estratégica de las Organizaciones Universitarias, Maestría Dirección Estratégica en Tecnologías de la Información, Docente en pregrado y posgrado. Investigadora del grupo de Investigación Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI) y Par académico de SACES. Investigadora reconocida por MinCiencias.

ELIANA PATRICIA LONDOÑO GIRALDO

Ingeniera de Sistemas, Especialista en Educación Personalizada, Especialista en Pedagogía de la Virtualidad, Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Magister en Educación Virtual. Docente de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Experiencia en docencia a nivel de pregrado y posgrado, Par Académico de SACES. Investigadora del Grupo de Investigación Ingeniería, Ciencias Ambientales e Innovación, sublínea virtualidad e innovaciones curriculares. Investigadora reconocida por MinCiencias.

JOSÉ HUMBERTO GUERRERO

Químico, Magister en Docencia Universitaria y Doctor en Educación. Investigador en el campo de la pedagogía y la evaluación en ambientes de aprendizajes con experiencia en educación superior. Par académico reconocido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), MinCiencias, en la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia (ACAC) y en Universidad Simón Bolívar. Actualmente investigador del Grupo de Investigación Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI). Investigador reconocido por MinCiencias.

A G R A D E C I M I E N T O S

A Dios por habernos permitido elaborar este libro producto de investigación.

A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) por la financiación en Convocatoria 008 de 2019 al proyecto de investigación "Programa de inducción, acompañamiento y seguimiento integral a estudiantes que ingresan a programas virtuales en dos universidades colombianas"; el presente libro, La satisfacción en el proceso formativo en escenarios digitales: Inducción, acompañamiento y autonomía, hace parte de los productos proyectados por el Grupo de Investigación Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI).

Por el apoyo a los Semilleros avalados y a los Grupos de Investigación Categorizados y Reconocidos por MinCiencias, a las investigaciones de alto impacto, por la cooperación y colaboración con sus investigadores.

A Sandra Ladino Yate, Timothy MacFadden y a William Rojas Rincón, estudiantes integrantes del Semillero AMECI.

A la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN) universidad aliada para la realización de este proyecto; al Grupo de Investigación Ingeniería y Ciencias Ambientales, por el apoyo y confianza en los procesos investigativos que se ejecutan, este libro hace parte de los productos proyectados.

A la UNAD y la FUCN por hacer posible este proyecto de investigación interinstitucional que enriquece, no solo a las dos instituciones, sino a toda la comunidad académica.

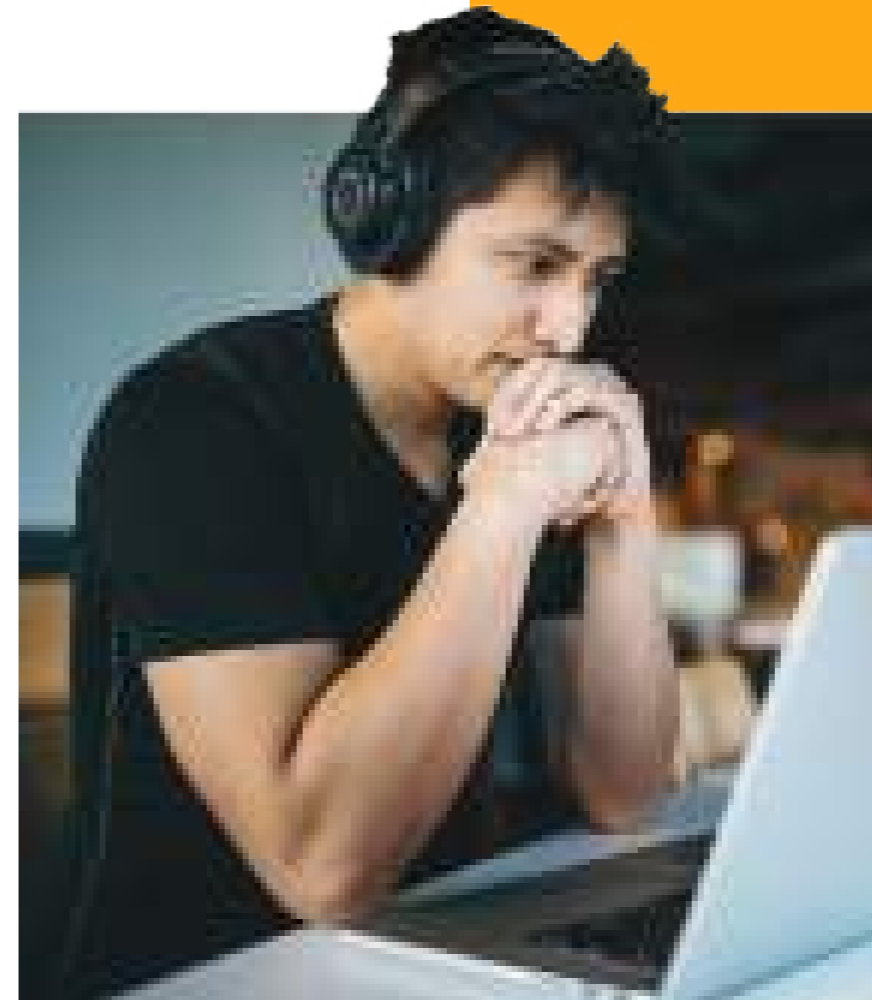
C O N T E N I D O

Pág.

5	Los autores
7	Agradecimientos
11	Prólogo
14	Introducción
19	Capítulo 1. Educación a distancia y educación presencial: como fenómeno educativo
29	Capítulo 2. De los programas de inducción, percepciones y satisfacción en contextos internacionales
77	Capítulo 3. De los programas de Inducción, percepciones y satisfacción en Colombia
10	Capítulo 4. Aspectos metodológicos
105	Capítulo 5. Análisis y discusión de resultados
133	Conclusiones
139	Recomendaciones
145	Referencias



PRÓLOGO



Prólogo

Investigadores, docentes, directivos, autoridades y demás interesados en la educación virtual encuentran afortunadamente un aporte a respuestas y contribución al conocimiento en dicha modalidad educativa, con la presente publicación resultado de investigación "La satisfacción en el proceso formativo en escenarios digitales: inducción, acompañamiento y autonomía". La obra es afortunada porque concuerda con la época de declaratoria de emergencia sanitaria por la pandemia del coronavirus en 2020, que inexorablemente impactó toda forma de educación que tuvo en las TIC la mediación "salvadora" para continuar el servicio educativo o misional de colegios, escuelas y universidades en Colombia y el mundo.

Ese sentido de oportunidad de esta publicación, entonces, se convierte en texto de consulta sobre una dimensión superlativa en la modalidad educación virtual cual es la inducción del (la) estudiante que tiene implicaciones en la satisfacción, permanencia y aprendizaje; inducción pues que denota acompañamiento para la permanencia y el aprendizaje. En adición a lo anterior, la obra que usted, apreciado (a) lector (a), tiene en sus manos también tiene la virtud de ser resultado de un acuerdo interinstitucional de dos instituciones de educación superior colombianas que ostentan amplia experiencia en educación a distancia y modalidad virtual; una privada, Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN) y, otra pública, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).



La cooperación interinstitucional cobra sentido cuando se asignan recursos y el talento humano experto. En particular, el talento humano de los autores de esta obra exhibe una larga experiencia en la educación modalidad virtual e investigación en el contexto colombiano, condiciones que se convierten en prenda de garantía de la rigurosidad, novedad y aporte al conocimiento. Por eso, es hora de reconocer el empeño, dedicación y seriedad de Vicky Ahumada De La Rosa, Deysyer Gutiérrez Álvarez, José Humberto Guerrero (UNAD) y Eliana Patricia Londoño Giraldo (FUCN) artífices e investigadores que planearon y desarrollaron el proyecto de investigación. Es decir, dieron contenido en términos de conocimiento al tema y problema de investigación que los animó. Por eso, el objetivo general del estudio se formuló en término de determinar las percepciones y experiencias de los estudiantes y docentes sobre las acciones, estrategias y actividades desarrolladas en la inducción que recibieron en dos universidades colombianas.

Investigar y publicar en la dimensión de procesos inductivos de aprendientes que optan por la educación modalidad virtual aborda una necesidad real de concebir la inducción como estrategia de acompañamiento a lo largo de la carrera que incide en la permanencia, satisfacción y aprendizaje de esa persona en condición de estudiante. En una sola resolución: inducir para fidelizar. Procesos de inducción para estudiar en la modalidad virtual se convierten en espacios motivantes que reafirman el proyecto de vida y profesional del (la) estudiante, de ahí la filigrana en su planeación, desarrollo creativo y evaluación por parte de las universidades. Caso contrario, si la universidad asume la inducción como equivalente a mostrar un contenido informativo y unas herramientas tecnológicas, puede darse el fenómeno de no conectar el entusiasmo o motivación inicial del (la) estudiante (Garduño Teliz, 2020, p. 10) con el proceso formativo, y en consecuencia, emerge de manera temprana el fantasma de la deserción.

colombianas (IES) coinciden en la responsabilidad central del (la) estudiante con su propio aprendizaje (Lasso Cárdenas, et al., 2017, p. 104; Fundación Universitaria Católica del Norte, 2015) y las diversas estrategias de acompañamiento tutorial, entre las cuales se halla la inducción, aportan al fundamento antropológico de que el estudiante es un ser humano en un continuo hacerse y que se deja acompañar en su proceso educativo. Por eso, cobra tanta importancia este libro resultado de investigación para la comunidad académica de Colombia e Iberoamérica, porque aporta al vacío y necesidad de estudios en el tema de la inducción en la educación virtual; esta investigación, además, da sentido y explicación a la experiencia y práctica en dicha modalidad educativa de las dos IES participantes.

Hay más razones de considerar de importancia superlativa la inducción como acompañamiento

del (la) aprendiente en la modalidad educación virtual. En efecto, porque en esa inducción el (la) estudiante toma conciencia, adquiere o fortalece habilidades necesarias para la interacción y desempeño académico y la vida profesional y personal, como habilidades comunicativas, habilidades tecnológicas, habilidades de orden superior (pensamiento crítico, síntesis, conceptualización, manejo de información), y habilidades blandas, entre otras. La inducción no solo es un momento de entrada a la vida universitaria en la virtualidad, sino una transversalidad de acompañamiento durante la permanencia del (la) estudiante en la universidad, por tanto, es una apuesta demandante de reinducciones y actualizaciones por la complejidad actuante y cambiante de los actuales tiempos denominados "nueva realidad". Lo anterior concuerda con Garduño Teliz (2020, p. 10) quien muestra un resultado de investigación, en un estudio realizado en México, en el que refiere el efecto positivo de la inducción

en la identidad personal y futuro profesional de estudiantes de educación, porque conectaron con el proyecto de vida de esos discentes.

Los hallazgos, resultados, conclusiones y discusiones presentes en la obra de Vicky Ahumada De La Rosa, Deyser Gutiérrez Álvarez, Eliana Patricia Londoño Giraldo, y José Humberto Guerrero son una ruta aportante a los "cómo" hacer educación en la virtualidad con calidad, para la comunidad académica e interesada. Y naturalmente, para la UNAD y la FUCN como casas rectoras que creyeron y apoyaron en el proyecto y ahora publicación investigativa. Además, la obra deja abierta la posibilidad de que otras personas e instituciones interesadas sigan investigando en la categoría inducción como aporte al acompañamiento del aprendizaje y permanencia en la virtualidad. Es más, el libro deja abierto la posibilidad de construir objeto de estudio en la mencionada categoría.

Para Garduño Teliz la inducción es:

el momento en el que las personas aspirantes ya han sido aceptadas y asumen su rol de estudiantes por primera vez dentro de la institución universitaria escolar. El ingreso precisa el momento en que el estudiantado se inscribe e incorpora al primer semestre (...) para cursar las asignaturas establecidas en la malla curricular. (2020, p. 5)

En la cita anterior se observa la correlación directa entre las categorías inducción e ingreso; es decir, en la inducción la persona vive de cerca su rol de estudiante; y así lo entiende en la metodología de la educación a distancia y en la modalidad virtual. Sirva lo anterior, para agregar que la inducción, como estrategia de acompañamiento para el aprendizaje y permanencia, está implícita en los PEI de la UNAD y de la FUCN.

En efecto, el modelo y enfoque pedagógico de estas dos instituciones de educación superior



Para finalizar, dada la actualidad superlativa de la educación virtual, el esfuerzo editorial de estos investigadores merece leerse, discutirse y aplicarse a la realidad de todas las universidades que ofertan hoy educación en la virtualidad, o aquellas que están en esa ruta. Ese será el mejor reconocimiento para este grupo de enamorados de la virtualidad y las IES que apoyaron el encuentro interinstitucional (la UNAD y la FUCN) para compartir y generar conocimiento en lo que saben hacer: educación virtual para más y mejores personas y ciudadanos comprometidos con la vida, la familia, la sociedad, el medio ambiente, las regiones, el país y la paz.

Nelson Darío Roldán López

Docente investigador Fundación Universitaria Católica del Norte
Docente cátedra Universidad EAFIT, Universidad Católica de Oriente,
Universidad San Buenaventura –sede Medellín–

Correos electrónicos:

ndroldan@ucn.edu.co // nelsondroldan@une.net.co
CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000385646

Google Académico:

<https://scholar.google.es/citations?user=1xYbr9IAAAAJ&hl=es>
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3890-4577>

INTRODUCCIÓN



Introducción

Aprender requiere de múltiples condiciones y mucho más cuando los estudios son en educación superior en programas a distancia y/o virtuales. Los resultados en diferentes estudios sobre el rendimiento académico y la permanencia de estudiantes en estos programas han planteado que se relacionan con las percepciones que tienen de sí mismos en lo académico y en lo personal como también con la satisfacción frente a los servicios educativos prestados por la institución.

Quienes toman la decisión e ingresan a programas a distancia y/o virtuales lo hacen a partir de sus propias decisiones, necesidades de aprendizaje y experiencias académicas anteriores; en algunos casos dudan de sus capacidades y habilidades, por ello llegan a sentirse más cómodos si reciben apoyo académico, psicosocial y soporte tecnológico desde el momento en que inician sus cursos, es decir, si se les acompaña y reciben una apropiada inducción.

Este libro desarrolla en cinco capítulos los resultados de un estudio que tuvo como propósito determinar las percepciones y satisfacción de los estudiantes y docentes frente a las acciones, estrategias y actividades desarrolladas en la inducción realizada en dos universidades colombianas. Se seleccionaron los estudiantes y docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y los de la Facultad de Ingeniería de la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN); estos programas se seleccionaron por conveniencia de los investigadores, ya que se encuentran adscritos a los mismos.

En el primer capítulo, educación a distancia y la educación presencial como fenómeno educativo, se realiza un análisis frente a estas dos modalidades de estudio y más allá de entrar en debates frente a cuál ofrezca mejores condiciones, el análisis se centra en las bondades que estas le aportan al sistema educativo. En el segundo capítulo, de los programas de inducción, percepciones y satisfacción en contextos internacionales, se comparten distintas experiencias institucionales (España, Reino Unido, Norteamérica y Latinoamérica) centradas en la inducción como una estrategia para la satisfacción y permanencia del estudiante a distancia en su proceso de aprendizaje. En el tercer capítulo, de los programas de inducción, percepciones y satisfacción en Colombia, se reportan algunas experiencias institucionales para el país referenciado como casos centrales las inducciones en la UNAD y la FUCN.

En el cuarto capítulo se presenta la metodología seguida, el proceso de obtención y procesamiento de datos, se indican las variables seleccionadas para el estudio y los análisis descriptivos y los específicos como el coeficiente entre variables mediante rho de Spearman (r_s). En el quinto se presenta el análisis y discusión de resultados, destacándose que las variables institucionales, académicas, comunicacionales y la relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje están interrelacionadas positivamente, indicando que la inducción se ha planificado y desarrollado con pertinencia para responder a las necesidades reales de aprendizaje para la adaptación de los estudiantes al medio universitario de las modalidades a distancia y virtual.



En el estudio desarrollado se evidenció que los estudiantes matriculados en las universidades objeto de estudio se encuentran muy satisfechos con la inducción recibida, los servicios a los que tuvieron acceso en el momento de su primera matrícula y valoran que lo aprendido ha sido significativo y aplicable durante el avance en su carrera profesional.

CAPÍTULO

**Educación a distancia
y educación
presencial:**
como fenómeno
educativo



Educación a distancia y educación presencial: como fenómeno educativo

La educación a distancia y virtual –a diferencia de la presencial– está determinada por una diferenciación entre los roles del estudiante y del docente (Keegan, 1986), la comunicación transaccional y la autonomía de los estudiantes (Moore, 2007). En este sentido, los programas con esta modalidad se centran en el estudiante, siendo este actor el responsable de su éxito académico. Se requiere de una “educación más libre, más centrada en el estudiante, sus necesidades y ritmos de aprendizaje, más individualizada, interactiva, cooperativa y constructiva” (Silvio, 2004, p. 5); por ello, las instituciones prestadoras de servicios educativos bajo esta modalidad y metodología ofrecen programas confiables, bien diseñados, estructurados y de calidad en la práctica (Fainholc, 2004). Si esto no es así, es factible que se generen condiciones que causen la deserción estudiantil.

Atehortúa y Liscano (2010) señalan que el 47% de los estudiantes presentan dificultades en la adaptación a la modalidad a distancia y no se encuentran satisfechos con los servicios ofrecidos, señalando su insatisfacción en los cursos de inducción, dado que no colman sus expectativas. Los altos costos de matrícula, la falta de información de retorno, la ausencia del tutor en el campus virtual o su inexperiencia, entre otros, son consecuencia de la pérdida de los cursos y de la deserción de los estudiantes.

Para Vásquez y Rodríguez (2007) los siguientes aspectos tienen impacto e incidencia en permanencia o en la deserción estudiantil: (a) la integración social, el compromiso institucional e individual, (b) los factores socioeconómicos, educativos y demográficos y (c) la capacidad intelectual, el compromiso académico e identificación profesional; asociados a conceptos de confianza, expectativas y toma de decisiones. Estos aspectos influyen significativamente en los estudiantes en programas virtuales. Breso, Salanova, Martínez, Grau y Agut (2004) han planteado que las investigaciones sobre el éxito académico en educación virtual han demostrado que la preparación previa de los estudiantes antes de iniciar sus programas es un factor de éxito importante dado que en la virtualidad se requiere de mayor motivación e independencia por parte de los estudiantes en comparación con los de la educación presencial; por lo tanto, es necesario adecuar los servicios académicos en las universidades a

distancia y virtuales a las necesidades reales de los estudiantes para contribuir con su rendimiento académico y a la disminución de la deserción (Rodríguez y Londoño (2011).

La educación presencial ha sido la propuesta más desarrollada a lo largo de la historia de la humanidad, mientras que la educación a distancia ha sido la solución a problemáticas de geolocalización y de accesibilidad a la formación, especialmente en los niveles superiores; es así como algunos teóricos fundamentan el recorrido de la educación desde un enfoque sociocultural. Mientras Labraña (2014) hace una descripción sobre el desarrollo de la educación, se hallan posturas de autores como Comte (1975) quien plantea desde el pensamiento positivo, la idea de que el orden es vital en el progreso; Saint-Simón que se refiere a la función de la educación en los sistemas socioculturales; Durkheim (1991) y su postulado de "educar para atender las necesidades de tipo moral, como condición del progreso"; Kant, que evidencia un planteamiento epistemológico relacionado con el cómo se instala la educación en la sociedad industrial.

Siguiendo la misma ruta sobre la educación, según el informe Coleman (1966) "la correspondencia entre clase social y resultados académicos estaba en la privación cultural de las familias y no en el tipo de escuelas al que asistían", del mismo modo, Jencks (1972) identifica la "desconexión existente entre posición educativa (desempeño), estatus ocupacional e ingresos, para concluir la incapacidad de los resultados académicos de describir la forma de inserción en el mundo laboral"; y, Parsons (1976) incorpora la figura de rol en una estructura social, que conlleva de una parte, la afiliación de recursos y de otra, el planteamiento de que la escuela se centra en el resultado evaluativo, que es realizado por el docente, a quien se le atribuye madurez y conocimiento y es quien coadyuva a que sea el aparato educativo el que regule la disparidad social.

En el Siglo XX, el funcionalismo concibe a la educación como institución, como garantía de la comprensión de los aspectos morales y las variables propias de los aspectos laborales; Luhman (1998) –ya a finales del siglo XX– plantea la articulación de lo social con lo religioso, en tanto este último es garante de los valores y normas de convivencia, como alternativa de solución a las disparidades de estructura social. Igualmente, el funcionalismo con su imaginario de que la educación es un artilugio privilegiado en la sociedad; en este mismo sentido, las teorías críticas orientadas a cómo la educación define un lugar en el desarrollo económico y cómo establece una relación con el sistema capitalista aunado a una tendencia tecnocrática, relacionada con la aplicación de conceptos y métodos científicos con la intencionalidad de mejorar los aprendizajes, haciendo eficaz los aspectos instrumentales, según Delgado (2001).

A su vez, las tendencias neoliberales conciben la educación como una maquinaria y un capital humano desde una perspectiva de rentabilidad social Bonal (1998), en la calidad y cobertura. También, Bourdieu y Passeron (2003) se enfocan en los resultados de la educación conforme a la situación socioeconómica del estudiante y señalan que sus aspectos socioculturales definen las limitaciones o posibilidades para conceptuar, proponer o crear y son consecuentes con el desarrollo de habilidades abstractas y creativas, las que son más eficientes en contextos socioculturales de mejor situación socioeconómica y más prácticas que las aplicadas en contextos menos favorecidos; mientras que Bowles y Gintis exponen la relación entre estudiante-docente en concordancia con la relación empresario trabajador en un orden jerárquico (Bowles y Gintis, 1976: 175).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) brinda asistencia en la planeación y ejecución de las propuestas educativas orientadas al desarrollo del conocimiento, de

habilidades y competencias teóricas, actitudinales y a las relacionadas con los valores; también, garantiza que el estudiante vislumbre sus necesidades de aprendizaje y que los docentes tengan el conocimiento para proponer mejoras a sus prácticas, e igualmente, dar sentido a las parametrizaciones sobre el desarrollo y la calidad sostenible de la formación. El Banco Mundial y las políticas nacionales sobre el incremento en la cobertura y la calidad de la educación, buscan explicar actualmente la realidad del sistema educativo; en este sentido, Fullan (2009) citado en Aguerrondo (2014), expone que:

el intento deliberado de usar el conocimiento sobre el cambio (*change knowledge*) para enfrentar las reformas educativas de todo el sistema es no muy lejano. Por conocimiento sobre el cambio significó ideas y estrategias que hacen que el sistema se mueva mejorando sus resultados, especialmente en referencia a levantar la vara y cerrar la brecha entre todos los estudiantes y por reformas educativas de todo el sistema, quiere decir todas las escuelas en un estado, provincia o país y todos los niveles. (2012, p.1)

Según Duarte (2003), la educación se fundamenta en la identificación de las necesidades, que son indicios sobre la estructura y características de los ambientes formativos, en términos de la reformulación de un ámbito educativo, de escenarios espaciales, de formación o de interacción en donde, algunos de los aspectos considerados, son:

"... 1) Planteamiento de problemas, diseño y ejecución de soluciones. 2) Capacidad analítica investigativa. 3) Trabajo en equipo, toma de decisiones y planeación del trabajo. 4) Habilidades y destrezas de lectura comprensiva y de expresión oral y escrita. 5) Capacidad de razonamiento lógico-matemático. 6) Capacidad de



análisis del contexto social y político nacional e internacional. 7) Manejo de la tecnología informática y del lenguaje digital. 8) Conocimiento de idiomas extranjeros y 9) Capacidad de resolver situaciones problemáticas". (Duarte, 2003, p. 99)

La modalidad de la propuesta educativa puede variar en su metodología o puesta en escena, aunque el modelo pedagógico pre-exista; el mayor impacto se da en el diseño de las estrategias didácticas y las mediaciones, que viabilizan el cumplimiento del currículo propuesto, así mismo, son las competencias o propósitos de formación los que están transitando por las estructuras, con la intencionalidad de dar sentido en la transformación de los contextos, sean estos teóricos, sociales, políticos o económicos. Es así como la educación según Durán (2015), se puede dar presencial, semi-presencial, distribuida, a distancia, virtual, en línea, no presencial, bimodal (caracterizada por diferentes porcentajes de presencialidad y mediado digitalmente).

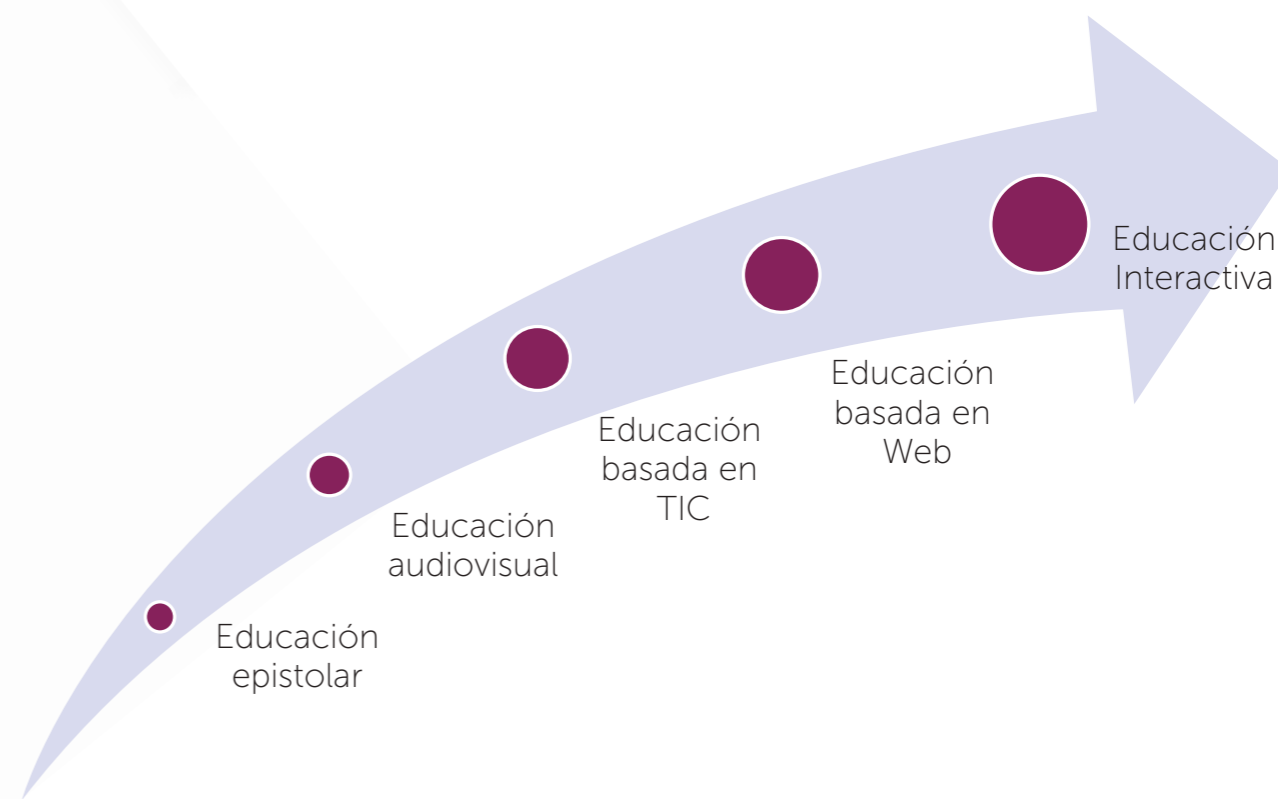
EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación (enseñanza y aprendizaje) a distancia es aquella que se lleva a cabo en un lugar diferente al aula de clase convencional. Se fundamenta en un sistema de formación basado en la autonomía, en donde el estudiante en forma independiente gestiona el conocimiento mediante contenidos temáticos dispuestos desde el inicio del curso e indagación científica y en contexto (Vela, Ahumada y Guerrero, 2015). Esta modalidad puede tener interacción con el docente vía sincrónica o asincrónica. Según el MEN (2016), la educación a distancia se plantea en sus inicios

como alternativa a la evidente dificultad para ofertar educación accesible desde todos los ámbitos geográficos y con la intencionalidad de gestionar una propuesta educativa de calidad, proporcionando a los diferentes grupos poblacionales oportunidades de formación, reducción de costos de inversión, desplazamiento de sus territorios a los centros de educación y del mismo modo, la educación mediada digitalmente o educación virtual, es definida en el Decreto 1330 de 2019, como una modalidad de educación y se caracteriza por el uso de medios y mediaciones fundamentadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a los procesos pedagógicos, didácticos y curriculares, respondiendo a los contextos sociocultural, económicos y políticos (MEN, 2019).

Tal como se observa en la Figura 1, la educación a distancia en su primera generación es epistolar; en la segunda integra el audio y el video a los contenidos impresos; en la tercera generación se define una educación basada en las TIC; en la cuarta generación se da una educación en la web con sus múltiples opciones de interacción y en la quinta generación se da una educación interactiva.

Figura 1. Evolución de la educación no presencial.



Fuente: Adaptado de Arboleda y Rama, citado en Yong, Nagles, Mejía y Chaparro (2017).

El proceso de enseñanza-aprendizaje es estructurado, flexible tanto para el estudiante como para el docente, siendo este último, según García Areito (2014) el llamado a garantizar una construcción de conocimiento basada en el aprendizaje activo, una estructura reflexiva, innovadora y coherente con las expectativas o necesidades del sujeto, respondiendo a transformaciones contextualizadas. Igualmente, se usan diferentes mediaciones, como la radio, la televisión, la internet, incluyendo, sistemas tecnológicos cada vez más sofisticados, como interacción en tiempo real, dispositivos de laboratorio interconectados con el aula, generando experiencias de conocimiento, sobre la realidad, por ejemplo: dispositivos emitiendo información desde el fondo del mar en tiempo real, mientras simultáneamente se realizan actividades de aula, o sesiones realizadas mediante laboratorios remotos, entre otras opciones.

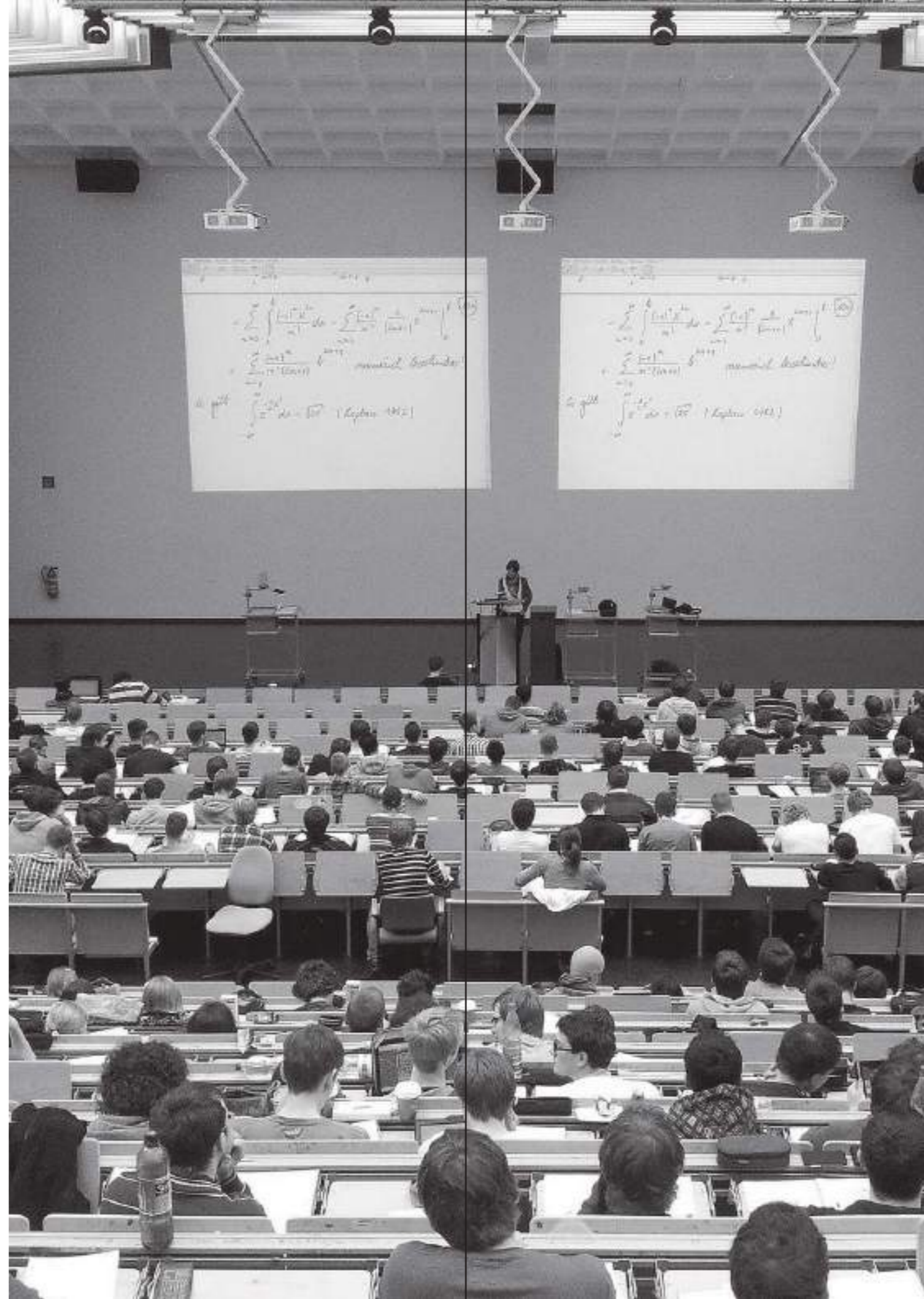
La práctica de disponer la información a través de mediaciones digitales, impele a los procesos formativos el desarrollo de otras habilidades, como la selectividad de información, el análisis crítico, el manejo de herramientas y aplicaciones digitales, el multi-dimensionamiento, la pluri-visión, el desarrollo de estructuras cada vez más complejas en aras de la precisión conceptual, la innovación y la creatividad, en un continuum coherente con el desarrollo del contexto en el cual está inmerso y con la posibilidad de permanente evolución. Con el uso de las herramientas digitales, se establecen ecosistemas de comunicación y digitales que, según Henao, Gutiérrez, Pinto, Arroyave, y Ríos (2018): "pueden exhibir conocimiento colectivo y nuevos entornos de autoaprendizaje"; en los cuales el individuo supera el límite del soliloquio y construye colectivamente desde diferentes ámbitos, temáticas, disciplinas o contextos socioculturales.

Los roles en la educación a distancia, precisan del compromiso, decisión y autonomía del estudiante para agenciar su aprendizaje en el marco de una propuesta orientada por el docente; este proceso de aprendizaje-enseñanza con el paso del tiempo incorpora tecnologías de la información y la comunicación, cada vez más interactivas, analíticas y sofisticadas, no sólo por la complejidad de las herramientas sino también por la precisión y calidad de la información a la cual se accede; al igual que el desarrollo de dispositivos tecnológicos apropiados para la gestión de conocimiento y la vinculación de este a propuestas creativas de una forma cada vez menos memorísticas y cada vez más argumentada.

Antes de la década del 2000, en la educación a distancia primaban las sesiones de tutorías, en las cuales el docente daba claridad a asuntos que el estudiante en su proceso de aprendizaje e indagación no alcanzaba a apropiarse, lo que implicaba la necesidad de un profesional actualizado y versado en el área de conocimiento en la cual brindaba la tutoría, lo que se entiende como problematizar su práctica (Juca, 2016) y proyectar en su quehacer independencia cognoscitiva (Abreu, 2014). En 2020 se cuenta con plataformas en los campus universitarios 100% digitales, lugares dispuestos para los contenidos temáticos, dispositivos interactivos de construcción de conocimiento, sistemas evaluativos, entre otros. Los procesos formativos están basados en la lectura analítica, la argumentación, la aplicación o la innovación, amalgamando conocimiento con herramientas como Smart data, laboratorios, chat-bots o asistentes digitales autónomos, entre otros.

EDUCACIÓN PRESENCIAL

Se caracteriza por ser sincrónica, donde los gestores de conocimiento se encuentran en el mismo escenario, bajo unos criterios de organización de tiempos, acciones y resultados, siguiendo unos



parámetros institucionales de tipo organizacional, pedagógico y estructural, en el cual se asumen y asignan roles jerarquizados.

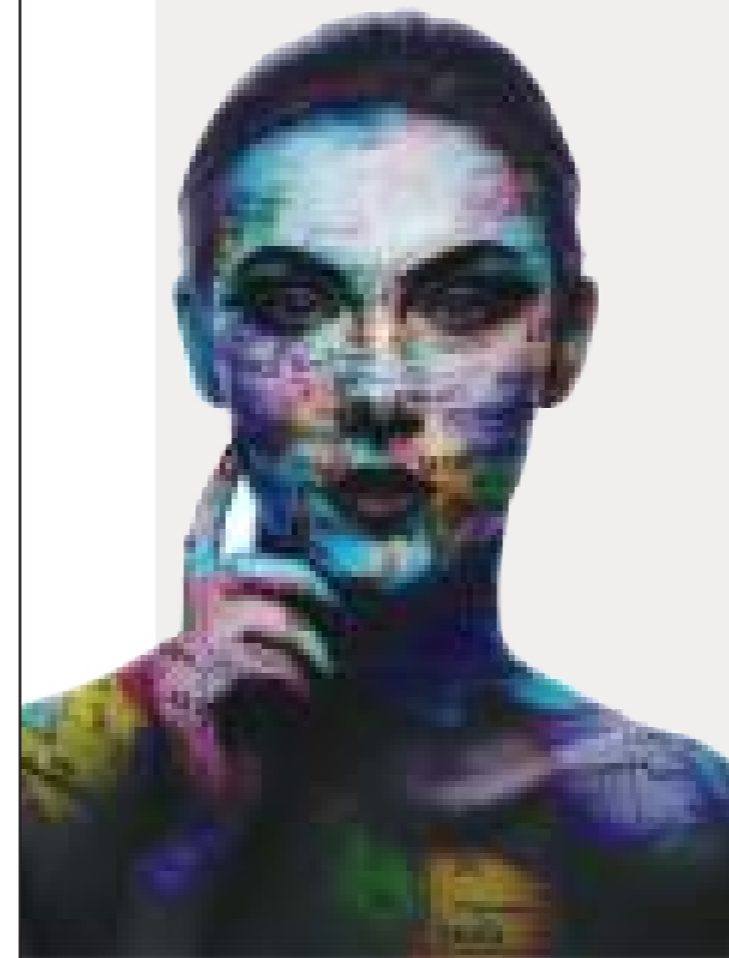
La educación presencial se realiza en forma verbalizada, escrita o usando herramientas digitales con y para el estudiante. También propicia el agrupamiento de los estudiantes generando filiaciones socioafectivas o la realización de actividades que solo se pueden hacer cara a cara; e igualmente, esta interacción crea opciones individuales o colectivas para la construcción de conocimiento. Igualmente, se establece un agendamiento de actividades permitidas u orientadas por la Institución, en el marco de un modelo pedagógico, una estructura curricular y sistemas organizacionales, mientras que el docente generalmente gerencia el proceso de formación.

En este mismo sentido, el docente adquiere un estatus de experto y ejerce control directo sobre el desarrollo temático y de actividades, y construye conocimiento, siguiendo los lineamientos y directrices de la institución y de sus propuestas formativas, que dan respuesta a las necesidades y expectativas del individuo y de su contexto sociocultural.

Y es desde estos contextos educativos de vital importancia generar las condiciones académicas y administrativas para que los estudiantes que ingresan por primera vez a la educación superior, encuentren y den sentido a su proceso de aprendizaje. En el siguiente capítulo se comparten algunas experiencias universitarias que desde la inducción procuran brindar un servicio que aporte a la autonomía, permanencia; y, por ende, a la satisfacción de los estudiantes.

CAPÍTULO

2



**De los programas
de inducción,
percepciones y
satisfacción
en contextos
internacionales**

De los programas de inducción, percepciones y satisfacción en contextos internacionales

En este capítulo se presentan desde diferentes regiones las experiencias institucionales desarrolladas en relación con la inducción a estudiantes, considerando sus percepciones y satisfacción porque están asociadas a la calidad de la educación, la que en palabras de Martínez: "ha recibido aportes desde el ámbito de la gestión, que bajo el planteamiento de la eficiencia del sistema educativo, han permitido establecer lineamientos para orientar la toma de decisiones, y ofrecer una educación de calidad, al optimizar los recursos". (2008)

La percepción es un constructo psicológico que se asocia a procesos autorreferenciales de los sujetos como uno de los sistemas dinámicos de la personalidad, juntamente con los sistemas emocionales y motivacionales. La percepción que tiene el individuo de sí mismo es producto de sus experiencias individuales, sociales y de las atribuciones que estructuran su propia conducta, conformando un conjunto de actitudes, sentimientos, apariencias, aceptación social y conocimientos. (Acedo, 1998)

El estudiante percibe la institución en la cual elige su programa, como cualificada, de acuerdo con parámetros individuales y en la medida en que encuentra satisfacción a sus expectativas estructura su percepción, la que según Martínez (2008), indica que los sujetos construyen teorías inconscientes que conforman sus concepciones, aunque no lo explicitan. Douglas, McClelland y Davies (2008) en Reino Unido, definen los siguientes aspectos que dan cuenta de la satisfacción del estudiante: (a) la motivación, (b) la compensación, (c) el reconocimiento social, (d) el beneficio potencial del programa, (e) una relación positiva entre costo-beneficio y (f) la calidad interactiva con sus pares en la experiencia educativa.



institución o el programa por contener al estudiante en su proceso de formación, luego de que se ha matriculado en un área específica de conocimiento, por una decisión, que se asume propia y persistencia como la decisión del estudiante, para continuar sus estudios, liberando el quehacer constituido a este respecto, del programa y la institución. Mientras Cabrera (2012), desde la responsabilidad de la institución, plantea las estrategias que se deben implementar para que el estudiante pueda cumplir el objetivo de ser un cliente que eventualmente se titula, y donde la institución coadyuva en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, transculturales, teóricas y aplicadas según el área profesional elegida.

Las causas por las cuales los estudiantes abandonan temporal o definitivamente el proceso de educación se relacionan con factores coligados a la relación que se establece con lo económico, a la estructura familiar y cómo este índice en la toma

de decisiones del estudiante; igualmente, se relaciona con aspectos sociales y personales. Así como también, se evidencia en aspectos que

La percepción y la satisfacción de los estudiantes, en sus experiencias educativas, no responde a una sola variable, ni a una sola dimensión dado que se incorporan aspectos socioculturales, comportamentales, académicos, ontológicos y financieros, en tanto la educación superior se perfila como una estructura basada en el *marketing*. Las instituciones de educación superior, en cualquier lugar donde estén ubicadas, asumen una responsabilidad y compromiso, en el establecimiento de un vínculo entre el estudiante y su programa y su institución, en este sentido, se configuran propuestas, cursos y proyectos que facilitan y mejoran este nexo, con una prospectiva de sostenibilidad en los estudios, en los índices de graduación y en la sustentabilidad económica de las organizaciones educativas.

Tinto (2012) propone una diferenciación entre retención y persistencia, en donde la retención se puede entender como la exaltada necesidad de la

tienen que ver con la institución como son las estructuras y políticas que viabilizan la educación, el desarrollo de los procesos y procedimientos y la atención orientada al estudiante, Himmel (2013); e igualmente, Tinto (2012) señala que "el abandono por fracaso en los estudios asciende a cifras entre el 15% y 25% de los desertores en los *colleges* norteamericanos". Ya en estudios realizados (Nye, 1979; Bean y Vesper, 1990; Tinto, 1975, 1982; Price, 1977; Grosset, 1991; Pascarella, Smart y Ethington, 1986; citados en Himmel, 2018), se observa que factores actitudinales, motivacionales o dependiendo de los intereses del estudiante, son preponderantes en la continuidad en los estudios, aunque se tienen en cuenta aspectos relacionados con entornos ambientales y de la organización, en consecuencia, el problema de la persistencia del estudiante en sus estudios se vincula directamente con el desarrollo de los contextos socioculturales en que están inscritos.

La Organización Europea para la Cooperación Económica (OCDE), como organismo que propende por la implementación y el avance de las políticas de desarrollo económico en donde la educación se conforma desde una condición relacional y no

necesariamente vital, según Sellar y Lingard (2014); y que propone buenas prácticas en la educación, puntualizando parámetros de calidad y sostenibilidad, así mismo, tiene un Programa Regional para América Latina y el Caribe, mediante el cual se propone el desarrollo de competencias las cuales son evaluadas mediante un sistema internacional comparativo en términos de desarrollo (OCDE, 2017).

En este capítulo se revisan algunas experiencias universitarias que muestran cómo desarrollan sus acciones en procura de la permanencia y retención a partir de los servicios de inducción. Unas se centran en estrategias basadas en la institución, otras en el estudiante y otras experiencias combinan las dos. Las basadas en la institución están orientadas a cautivar al estudiante desde un primer momento en la inducción y en el primer período de estudios en la educación superior; se centran en apoyos de tipo económico, mentorías, consejerías, acompañamiento personalizado y financiero, y la definición previa del potencial del estudiante. Y dado que durante el primer año de estudios los estudiantes, en general, se caracterizan por tener altas expectativas y se circunscriben a su personal imaginario del profesional, las estrategias basadas en el estudiante se encaminan a que estos logren una visión de la realidad del proceso de aprendizaje y de la necesidad de fortalecer habilidades como la autorregulación, la indagación y el análisis crítico para la construcción del conocimiento de manera creativa e innovadora.

Seguido se presentan algunas experiencias de la inducción realizada a estudiantes de nueva matrícula en España, Reino Unido, América del Norte y Latinoamérica.

PROGRAMAS DE INDUCCIÓN EN ESPAÑA

El ingreso a la educación superior supone oportunidades para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, sin embargo, el acceder a este nivel educativo implica cambios y retos que se deben superar. Los estudiantes de programas de formación superior, especialmente virtuales, se enfrentan a dificultades que de no ser resueltas pueden llevar al abandono temprano. El estudio a un nivel superior requiere del desarrollo y fortalecimiento de competencias; de la autorregulación, de la





adquisición de nuevos métodos de estudio y del manejo básico de las herramientas informáticas, son algunas de las habilidades imprescindibles para el estudiante y las instituciones educativas deben velar por el desarrollo de ellas.

Para Ángeles-Sánchez (2014) uno de los retos que se enfrentan cuando se inicia en la educación superior, es el desconocimiento y la falta de preparación de los estudiantes frente a la modalidad de estudio, situación que genera descontento y frustración; la deserción en los niveles iniciales en la educación virtual es muy alta y señala entre las principales razones para el abandono, el desconocimiento de la metodología y el pobre manejo de las herramientas tecnológicas necesarias para adelantar el proceso de formación, sumados a la poca autonomía de los estudiantes. Michavila (2015) hace referencia a las dificultades que presentan los estudiantes cuando ingresan a la universidad, la adaptación al nuevo entorno y el ejercicio de la autonomía se convierten en obstáculos para lo cual los estudiantes no están preparados.

Uno de los indicadores de calidad para las universidades españolas es la adecuada oferta de programas de orientación inicial a los estudiantes, los cuales se incluyen en los requerimientos oficiales para las titulaciones, denominados "planes de acogida" por la "Guía de evaluación de titulaciones" de la Agencia Nacional Española para la Evaluación de la Calidad (ANECA) y el objetivo principal de ellos es reducir el abandono de los estudiantes Ángeles-Sánchez (2014). Así, desde la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983 (1983) y la Ley Orgánica de Universidades de 2001 (2011) se dictan directrices sobre la implementación en las universidades de planes de acogida que ofrecen orientación a los estudiantes de nuevo ingreso, para que se adapten al entorno universitario.

Desde la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que inició en 1999 con la declaración de Bolonia, se han definido acciones para armonizar los sistemas de educativos bajo los principios de movilidad, calidad, diversidad y competitividad; así, las propuestas que desde allí han surgido, implican un cambio en la cultura universitaria. Gonzalo y Nieto (2009) citados por Crisol (2009), señalan que el fomento del aprendizaje autónomo es uno de los ejes centrales del EEES, respondiendo a esta política, las universidades españolas han implementado los programas de acogida a los estudiantes, como estrategia para lograr las competencias que se requieren para el aprendizaje autónomo.

Michavila, García, Martínez, Merhi, Esteve y Martínez (2011) definen los programas de acogida como las estrategias y acciones que las instituciones educativas realizan con los estudiantes de primer ingreso y consideran que su propósito es disminuir el abandono, facilitar la transición de los estudiantes a la vida universitaria y potenciar su desempeño académico.

Según Tortosa, Álvarez y Grau (2012), hace poco los programas de acogida en España están incorporando la educación superior como recurso para facilitar la orientación a los estudiantes y posibilitar el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje como factores centrales en la educación. Ferré, Imbert, Martínez y Muñoz (2009) afirman que los programas de inducción son factor importante para disminuir el abandono temprano, ya que ayudan a la integración y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso.

Lo anterior ha motivado varias investigaciones al respecto; Labajos y Arroyo (2013) en su estudio sobre los planes de acogida en la comunidad de Castilla y León, señalan como principio fundamental de estos planes la innovación metodológica y organizativa que fortalezca las redes de apoyo, la autonomía del estudiante, la reflexión y el conflicto cognitivo, así como la inclusión de prácticas inclusivas. Gairín, Feixas, Muñoz, Guillamón y Quinquer (2009) afirman que para superar las dificultades propias de los estudiantes al inicio del proceso educativo, es necesario que los planes de acogida incluyan atención personalizada, apoyo en asesorías, evaluación continua y más información académica y administrativa.

Vale la pena revisar algunas de las experiencias y estrategias que están incorporando las universidades españolas en sus planes de acogida, destacando que ellas combinan estrategias basadas en el rol del estudiante y estrategias basadas en el papel de la institución para la implementación de estos planes. Las universidades objeto de análisis se indican en la Tabla 1.

Tabla 1. Universidades Españolas que desarrollan estrategias de inducción.

Universidad	Modalidad	Orden	Estrategia de inducción
Universidad de Educación a distancia (UNED)	A Distancia - Mediaciones digitales	Público	Institución-Estudiente
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).	Presencial – Mediaciones digitales	Público	Institución-Estudiente
Instituto de Sevilla.	Presencial – Mediaciones digitales	Público	Institución-Estudiente
Universidad de Lleida	Presencial – Mediaciones digitales	Público	Institución-Estudiente
Universidad Politécnica de Madrid	Presencial – Mediaciones digitales	Público	Institución-Estudiente
Universidad Complutense de Madrid	Presencial – Mediaciones digitales	Público	Institución-Estudiente
Universitat Jaume I	Presencial – Mediaciones digitales	Público	Institución-Estudiente
Universidad de Alicante	Presencial – Mediaciones digitales	Público	Institución-Estudiente

Fuente: Resultados de este estudio.

► **Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).**

Oferta un plan de acogida a la educación virtual, pensado para facilitar la integración académica, promover el compromiso y sentido de pertenencia y disminuir la deserción en la institución; según Ángeles-Sánchez (2014) este plan de acogida contempla la heterogeneidad de la población estudiantil y considera la incorporación de las TIC en el sistema educativo.

El plan de acogida plantea tres acciones: informar, entrenar en las competencias para el estudio superior a distancia y brindar un seguimiento de apoyo. Estas acciones están centradas en la estrategia institucional, las acciones que tienen lugar de manera virtual y el entrenamiento del aprendizaje autorregulado; a la vez, el plan de acogida se lleva a cabo en tres momentos diferentes: antes de la

matrícula, al inicio de los estudios y durante el primer año, con lo que se pretende dar una atención integral a los estudiantes y realizar un acompañamiento efectivo en pro de la adaptación a la metodología de estudio y la permanencia.

Ángeles-Sánchez (2014) destaca que el aprendizaje autorregulado es para la UNED una competencia genérica, pero también es una competencia clave para cualquier egresado de la institución. Como parte del programa de acogida, en la UNED se cuenta con las comunidades de acogida en las que los estudiantes nuevos se pueden inscribir de manera voluntaria; no son cursos, ni se obtienen calificaciones por la participación en ellas, pero son estrategias de acompañamiento sincrónico y asincrónico que tienen el objetivo de apoyar a los estudiantes de manera masiva, así, los estudiantes de una misma facultad pueden estar en un mismo sitio digital y comunicarse con sus compañeros y personal de la facultad, lo que genera sentido de pertenencia a la universidad e identidad de grupo.

Dentro de las comunidades de acogida se incluye el proyecto de los compañeros de apoyo, que consiste en integrar comunidades y estudiantes de niveles avanzados, para que sean dinamizadores e informadores y ofrezcan apoyos sincrónicos y asincrónicos a los compañeros.

La UNED también cuenta con un curso de entrenamiento para el estudio autorregulado, con duración de tres meses, sin calificación, voluntario y con un costo para el estudiante; el curso se recomienda a los nuevos estudiantes por cuanto se potencia el desarrollo



de las competencias de autoaprendizaje y habilidades metacognitivas, tan necesarias en la educación virtual.

Gairín, et al. (2009) han abordado el estudio de la transición e incorporación de la educación secundaria a la universidad como estrategia de adaptación y retención. Los autores afirman que los estudiantes de primer ingreso tienen grandes interrogantes sobre las instituciones y los programas académicos, que la vida universitaria les representa grandes retos y que están llenos de expectativas; a la vez, para las instituciones de educación superior, es prioritario lograr la adaptación de los estudiantes a la nueva realidad formativa, lo que implica tener especial atención con el primer curso de estancia en la universidad.

De otro lado, Luque, García y de Santiago (2013) al presentar los resultados de investigación sobre la deserción en la UNED, concluyen que alrededor del 50% de los estudiantes que

inician una carrera en la institución se retiran en el primer año y que muy pocos de los que abandonan vuelven a retomar los estudios en años posteriores, siendo éste, un indicador de lo decisivas que son las primeras semanas, para la continuidad.

Tinto (2007) hace énfasis en lograr la participación y el compromiso de los estudiantes durante el primer año, tanto con los estudios como con la institución, lo que es un factor determinante de permanencia estudiantil. El apoyo inicial a los estudiantes en la educación virtual es vital, pues la mayoría de los abandonos se dan entre la matrícula y las primeras actividades, por eso es importante que antes del proceso de matrícula y durante el primer periodo, ofrecer a los estudiantes la información sobre el modelo educativo de la institución, para facilitar que los estudiantes tengan expectativas reales y puedan tomar decisiones acertadas de acuerdo con las competencias personales (Luque et al., 2013).

► **Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).**

Según Gairín et al. (2009), el programa de acogida en esta institución incluye varias acciones; no se trata de un solo curso, sino, de un conjunto de estrategias entre las que están: a) Cursos de preparación para los nuevos estudiantes, b) web de los estudiantes: donde se expone información de interés como guías para el estudiante, apoyo al ingreso al campus, c) la red: espacio web donde se expone información sobre el edificio, los servicios de apoyo, d) Unidad de Asesoramiento Psicopedagógico (UAP): se utiliza a necesidad de los estudiantes, además organiza el curso de estrategias de aprendizaje, e) Programa de Asesores de Estudiantes: estudiantes de períodos avanzados, apoyan a los compañeros, y f) Acogida lingüística a los estudiantes extranjeros (Erasmus).

Además, la institución, ha implementado el programa de asesores de estudiantes (PAE); se trata de la asesoría que estudiantes que ya realizaron el primer curso, les prestan a los estudiantes de primer ingreso. El objetivo es ayudar a los estudiantes a resolver dudas sobre aspectos de titulación o académicos; para ello, los asesores son previamente seleccionados y preparados y reciben tres créditos de libre elección por realizar esta labor. Los estudiantes de primer ingreso que participan en este programa obtienen una calificación del asesor, de acuerdo con su participación en los encuentros que se programan, la realización de actividades, la asistencia a foros.

A partir de lo anterior, los autores adelantaron un estudio apoyados en la información entregada por estudiantes y docentes, y analizaron experiencias significativas de diferentes universidades en materia de programas de acogida, así como la opinión de los investigadores, con la finalidad de determinar las oportunidades y necesidades actuales de la UAB y formular un plan para la transición y acogida de estudiantes, que responda a las mismas. La propuesta, resultado de este estudio, contempla cinco fases que Gairín, et al. (2009) definen como clave:

1. Detección de necesidades: a partir del conocimiento de los perfiles de los estudiantes, se determinan las necesidades informativas y formativas.
2. Concreción de objetivos: a partir de las necesidades, se definen los objetivos del programa, se sugiere incluir en el plan de acogida la entrega de información referente a la universidad, técnicas y hábitos de estudio, facilitar la adaptación del estudiante a la modalidad, asesorar a los estudiantes de acuerdo con las dificultades, entre otros.
3. Tipología de acciones tutoriales en función de los momentos clave del primer curso: aquí se consideran dos aspectos, las acciones previas a la matrícula y las acciones para estudiantes en su primer curso.
4. Aspectos organizativos: compromiso de evaluar y planificar el plan de acogida, coordinación y dirección para realizar las acciones que se requieran, creación de grupo técnico de apoyo...
5. Evaluación del plan: todo el proceso debe ser objeto de evaluación.



► **Universidad de Sevilla.**

González, García, Meléndez, Núñez, Soler y Macías (2011) realizaron un estudio con el objetivo de evaluar el plan de acogida organizado por el centro universitario, en la facultad de enfermería, fisioterapia y podología de la Universidad de Sevilla. Los autores indican que la jornada de acogida se llevó a cabo como complemento del curso de orientación al estudio, tuvo una duración de dos días y el objetivo fue facilitar a los estudiantes el ingreso a la educación superior, ofrecer asesoría en las decisiones académicas y motivar al estudiante para que participe en las actividades programadas por la institución; la coordinación de la jornada estuvo a cargo de egresados de la facultad y se ofreció la posibilidad de un posterior asesoramiento personalizado a los estudiantes.

La muestra quedó constituida por 205 alumnos de nuevo ingreso. Entre los resultados más significativos del estudio se obtuvo que la mentoría y acompañamiento personalizado a los estudiantes de nuevo ingreso es fundamental para lograr la calidad y éxito educativo, teniendo presente que los estudiantes al ingresar a la educación superior no cuentan con las competencias necesarias para insertarse en este nivel educativo, la aceptación y valoración positiva por parte de los estudiantes, hace que se recomiende la continuidad de esta práctica de acogida. Se destaca, además, la participación de egresados como mentores, en las jornadas de acogida, hecho que generó mayor confianza entre los participantes.

El estudio evidenció la importancia de brindar acompañamiento a los estudiantes durante toda la permanencia en la institución y que el acompañamiento sea realizado por el mentor del curso de orientación; los autores afirman que el seguimiento tutorial hace parte de los servicios educativos y que apoya el logro de los resultados académicos si se acompaña de estrategias que permitan el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para que los estudiantes lleven a cabo su proceso formativo.



► **Universidad de Lleida.**

Del-Arco, Camats, Flores, Alaminos y Blázquez (2011) realizaron un estudio para posteriormente formular una propuesta de curso de acogida, que respondiera a las necesidades que motivan este curso. Consideraron que los primeros días en la universidad representan un periodo importante para los estudiantes, porque les exige muchas decisiones personales y académicas, y en la mayoría de oportunidades, los estudiantes no se sienten preparados para ello; las universidades, entonces, deben ofrecer un programa de inducción como estrategia para ayudarles a superar temores y obstáculos propios durante este periodo académico, haciendo más fácil la adaptación y fomentando la autonomía. Para el estudio se consideró la opinión de docentes y estudiantes de primer año de la institución, los siguientes son los hallazgos más relevantes:

1. El plan de acogida permite al estudiante adaptarse a la nueva etapa educativa, favorece su rendimiento académico y su permanencia.

2. Un buen programa de acogida debe ofrecer información detallada y práctica sobre la organización, los servicios, la docencia y la titulación, puesto que los estudiantes llegan con información muy general de estos procesos y necesitan conocerlos a profundidad.
3. Se requiere contar con herramientas y estrategias para determinar las competencias básicas de los estudiantes, de manera que se puedan fortalecer las habilidades que se requieran para el estudio, ya sea que el estudiante las realice de manera independiente o que la institución ofrezca talleres y formación en línea u otras estrategias para alcanzar el objetivo.
4. Los talleres de inducción se deben prolongar por el primer año, de acuerdo con las necesidades particulares.

Surgió la idea de incluir en el plan de acogida, la mentoría por parte de estudiantes que se encuentren en niveles superiores o posteriores.



► Universidad Politécnica de Madrid.

Ferré, et al. (2009) describen el plan de acogida para estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Informática; destacan tres aspectos: a) Los primeros cuatro días del curso, se evalúan las competencias para la presentación oral y trabajo en equipo, b) la acción tutorial que se lleva a cabo durante toda la estadia del estudiante en la universidad, y c) el proyecto mentor como complemento de las estrategias anteriores, donde el estudiante recibe apoyo de otros estudiantes durante el primer periodo académico.

Ferré, et al. (2009) afirman que en el plan de acogida se incluye la formación y evaluación de competencias transversales como el trabajo en equipo, liderazgo y comunicación, cuya finalidad es visibilizar la importancia de estas competencias en el título. Posteriormente Palma, Barbas, Aliaga, Plaza, y Vázquez (2011) presentan las acciones de acogida y acompañamiento al estudiante que ha implementado la misma institución, en la escuela de Ingeniería Técnica Aeronáutica (EUITA) que tiene el objetivo de integrar al estudiante antes del inicio del curso e incluye un plan de mentorías y tutorías. Este plan de acogida contempla las mismas fases o momentos que se definen en el plan de acogida para la Facultad de Informática de la institución.

Palma et al. (2011) indican que en la EUITA el plan de acogida se desarrolla en varias fases; la primera es previa al inicio de las clases y se trata de ofrecer información al estudiante acerca de los recursos de la escuela como la biblioteca, la secretaría, conferencias sobre las especialidades del programa, ubicación de la escuela, entre otros. Es importante resaltar que en esta parte del plan de acogida se dictan cinco conferencias sobre las cinco especialidades



que se imparten en la escuela, lo que permite al estudiante tener conceptos más claros sobre el quehacer del técnico aeronáutico.

Otras de las estrategias que se llevan a cabo es el plan de mentorías que tiene por objetivo acoger a los estudiantes de nuevo ingreso y ayudarlos a ubicarse en el nuevo entorno; en este plan, los mentores son estudiantes de último curso de la carrera, donde a cada mentor se le asignan de tres a cinco estudiantes nuevos, que hayan solicitado la mentoría. Dichos mentores son capacitados de manera previa y su trabajo es supervisado de manera directa por el coordinador.

Finalmente, la institución ofrece el plan de tutorías en el que se pueden inscribir todos los alumnos que deseen tener el profesor tutor; básicamente funciona de la misma manera que las mentorías, con la diferencia de que el tutor es un profesor, no un estudiante. Se recomienda a los estudiantes tomar el apoyo de un tutor si vienen de otras instituciones o son deportistas de alto rendimiento.

De esta estrategia, Palma et al. (2011) destacan que es valiosa ya que cuando un estudiante llega al primer día de clases ya está familiarizado administrativa, social y académicamente con la institución, además, resaltan que el acompañamiento del mentor o tutor es muy valioso para los estudiantes nuevos.

Michavila (2015) considera exitoso el modelo de acogida de la Universidad Politécnica de Madrid, lo muestra como un ejemplo de incorporación de los estudiantes y hace referencia a las tres fases o momentos en que se desarrolla: el curso inicial, la acción tutorial y el proyecto mentor. De este programa de acogida, se destaca la valoración que la institución hace

sobre las competencias académicas con que llega el estudiante, determinando si éstas son suficientes para afrontar con éxitos las exigencias propias de los primeros cursos y la forma como organizan actividades de nivelación, dentro o fuera del aula, para permitir que se desarrollen las habilidades necesarias. Señala también, el caso del Campus Andaluz Virtual, proyecto de varias universidades andaluzas que ha trabajado en la incorporación de cursos de elección libre y las metodologías docentes, independiente de la institución que los oferte.

Michavila (2015) como resultado del estudio, señala que las dos acciones que más importancia han revestido para los estudiantes en el proceso de acogida y adaptación son la acción tutorial y los programas de mentoría, estas acciones efectivamente contribuyen a la adaptación del estudiante en el nuevo escenario educativo y facilitan el rendimiento en las primeras pruebas; afirma que hay una relación directa entre la buena acogida de los estudiantes y la integración inicial de ellos, con el rendimiento académico y la permanencia en las instituciones, la adaptación de los estudiantes es un asunto tan relevante como el rendimiento académico, por eso no se puede dejar de lado y ha sido incorporado por muchas universidades españolas.

► **Universidad Complutense de Madrid.**

Pastor (2015) diseñó un plan de acogida con el objetivo de facilitar la adaptación e integración de los estudiantes nuevos de la facultad de ciencias políticas y sociología. El resultado fue una serie de actividades que la investigadora definió y que pueden ser soporte para el diseño de otros planes, a saber:

1. Detección de las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso: para esta actividad se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas, se tomó una muestra de 169 estudiantes del Programa Gestión y Administración Pública. Lo más relevante que se encontró es la deficiente información que los estudiantes de nuevo ingreso tienen respecto al grado en que se matricularon (plan de estudios, objetivos del título, entre otros).
2. Diseño del plan de acción: para el plan de acción se consideró la construcción de herramientas que permitieran resolver los problemas de información que se detectaron en la fase anterior. Se optó por la creación de un video de bienvenida y un manual de acogida que reforzará la entrega de información administrativa y académica que requieren los estudiantes; la construcción del manual de acogida incluye 15 apartados, resultado de la deliberación entre las coordinaciones, que recogen la información más relevante para los estudiantes de primer año.

Pastor (2015) afirma que el plan de acogida se constituye como herramienta de apoyo a los estudiantes cuando ingresan a una titulación y facilita el proceso de adaptación; se resalta como experiencia significativa en esta construcción, la participación de estudiantes de los últimos cursos, que también pueden ser mentores en el plan.





► **Universitat Jaume I.**

Michavila (2015) en su estudio "acogida de nuevos estudiantes" destaca las prácticas más significativas de las universidades españolas en materia de programas de acogida, haciendo énfasis en que estos programas tienen como finalidad facilitar el proceso de adaptación de los estudiantes a los nuevos entornos educativos; como una buena práctica en el ámbito académico, señala las tutorías que se llevan a cabo en esta institución, que ha implementado un programa de tutoría mixta, donde los estudiantes de último grado son los tutores que cuentan con la coordinación y acompañamiento de docentes coordinadores del programa, es importante destacar en esta experiencia que se acompaña de un proceso de formación a tutores y docentes acompañantes.

► **Universidad de Alicante.**

Tortosa et al. (2012) definen los programas de acogida como una serie de acciones y recursos dispuestos para la orientación de los estudiantes en los que la autonomía y el aprendizaje son los protagonistas, los planes de acogida van más allá de los modelos academicistas e instruccionales tradicionales. Según estos autores, la adaptación de la enseñanza a los nuevos entornos y modelos educativos, que implican nuevos roles para docentes y estudiantes, han generado que se desarrollen programas de orientación al estudiante en muchas instituciones educativas. En este momento se considera que los planes de acogida y orientación al estudiante de primer ingreso son fundamentales para el logro del éxito educativo.

Como respuesta a las nuevas tendencias, en la Universidad de Alicante, Tortosa et al. (2012) realizaron un estudio que tuvo como objetivo conocer las percepciones de un grupo de estudiantes de primer año respecto a la orientación recibida al inicio de los estudios, determinando las dificultades y fortalezas de este proceso. La muestra del estudio estuvo conformada por estudiantes de primer año, pertenecientes a la Facultad de Educación.

Del estudio, los autores destacan la unanimidad de los estudiantes al solicitar que se potencien todas las acciones que se incluyen en los planes de acogida institucionales; los estudiantes consideran que, al inicio de los estudios, se han sentido perdidos y el apoyo lo han recibido en gran parte de los mismos compañeros, proponen que previo al inicio de las actividades académicas, deben recibir información referente a la universidad.

De otro lado, se menciona el crecimiento en la participación de los estudiantes en el Programa de Acción Tutorial (PAT), así como la ampliación de servicios que las diferentes facultades ofrecen en esta. Finalmente, recomiendan acciones conjuntas, coordinadas y la participación de las facultades para el desarrollo y mejoramiento de los planes de acogida y orientación a los estudiantes en la incorporación a la universidad, entendiendo que la orientación es clave y va más allá de un servicio de información. Se trata de formar al estudiante, brindándole nuevas propuestas acordes con las necesidades particulares de cada institución.



PROGRAMA DE INDUCCIÓN EN REINO UNIDO

A continuación, se presenta la experiencia de una Universidad en Reino Unido que por su trayectoria y excelencia académica aporta desde sus dinámicas, nuevas formas para repensar –en otras latitudes– la planificación y desarrollo de la inducción a estudiantes de primera matrícula.

► Open University. Reino Unido.

Su modalidad de educación –hace más de 40 años– ha sido a distancia. Es una de las universidades más costosas de Europa, con un sistema de precios diferenciales de acuerdo con la localización geográfica de sus estudiantes. Esta institución brinda apoyo en aspectos económicos y financieros, además de establecer unas políticas de matrícula de medio tiempo y tiempo completo, que permiten al estudiante desarrollar sus estudios a su propio ritmo, lo que incide en el tiempo de graduación, el que puede alcanzar hasta 12 años.

Se han incorporado las tecnologías de la información y la comunicación facilitando el proceso de aprendizaje-enseñanza haciéndolo flexible, accesible y cada vez más portátil (OU, 2020), por ejemplo, con el uso del teléfono móvil para descargar y asimilar material de estudio al igual que responder a actividades e interactuar con su tutor o usando herramientas digitales como el video, el audio, entre otros sistemas, herramientas y estrategias de estudio, se enfatiza el material consistente en textos contruidos con imágenes y gráficos.

El proceso de formación está definido desde el primer día y durante el progreso de los estudios el estudiante tendrá tutores asignados, apoyo administrativo y compañeros con quienes podrá interactuar en forma permanente y a través de diferentes medios. Los contenidos temáticos además de enfatizar el aspecto teórico, se realiza con un enfoque de aplicabilidad en la industria.

Los estudiantes cuentan con un centro de ayuda desde el inicio de su programa y el tutor se desempeña como un par, cuya principal característica es su actitud de acompañamiento y su experiencia hasta alcanzar reconocimiento en el medio, en cuanto a la satisfacción del estudiante. Este proceso comienza antes de iniciar cada uno de los periodos académicos, ya que el tutor se comunica dando la bienvenida personalizada y a partir de ese momento es el estudiante quien solicita el apoyo, de acuerdo con sus necesidades, aunque se sugiere hacer interacciones significativas relacionadas con la construcción de conocimiento.

Periódicamente, el tutor programa sesiones sincrónicas vía mediaciones digitales en aulas virtuales, escenarios que permiten la solución de dificultades académicas, procedimentales o de interacción; también se realizan sesiones, para explicar el material del curso, enfocándose en temas complejos y en precisiones conceptuales o de procedimiento.

El acompañamiento al estudiante es directo, aunque también puede acceder a las asesorías y a grabaciones realizadas en diversas áreas de conocimiento, lo que le permite construir referencias cruzadas fortaleciendo el áreas que atienden, ya que se cuenta con un registro sistematizado que puede ser atendido por cualquier tutor acorde a la complejidad temática que se presente (OU, 2020). Cada curso tiene foros de interacción para construir actividades o solo para interactuar con los compañeros o con los tutores, sin embargo, el primer examen del curso es supervisado en un entorno vigilado.

Apoyo al estudiante.

Los estudiantes de la *Open University* (OU) tienen, desde el inicio, acceso a estructuras de apoyo que se extienden más allá del tiempo de sus estudios, como los servicios de carrera, el apoyo al estudiante y las asociaciones de OU.

El apoyo estudiantil ofrece asistencia directa e individualizada a los estudiantes y *las asociaciones de OU* –como la Asociación de Estudiantes de OU y la Asociación de Antiguos Alumnos de OU– ofrecen acceso a una vasta red de estudiantes actuales y antiguos de OU,

en razón de que es una institución que tiene más de dos millones de egresados dispersos en las estructuras públicas, industriales, sociales, salud, entre otras.

Career Services ofrece recursos para ayudar a los estudiantes en cada paso de su búsqueda de empleo.

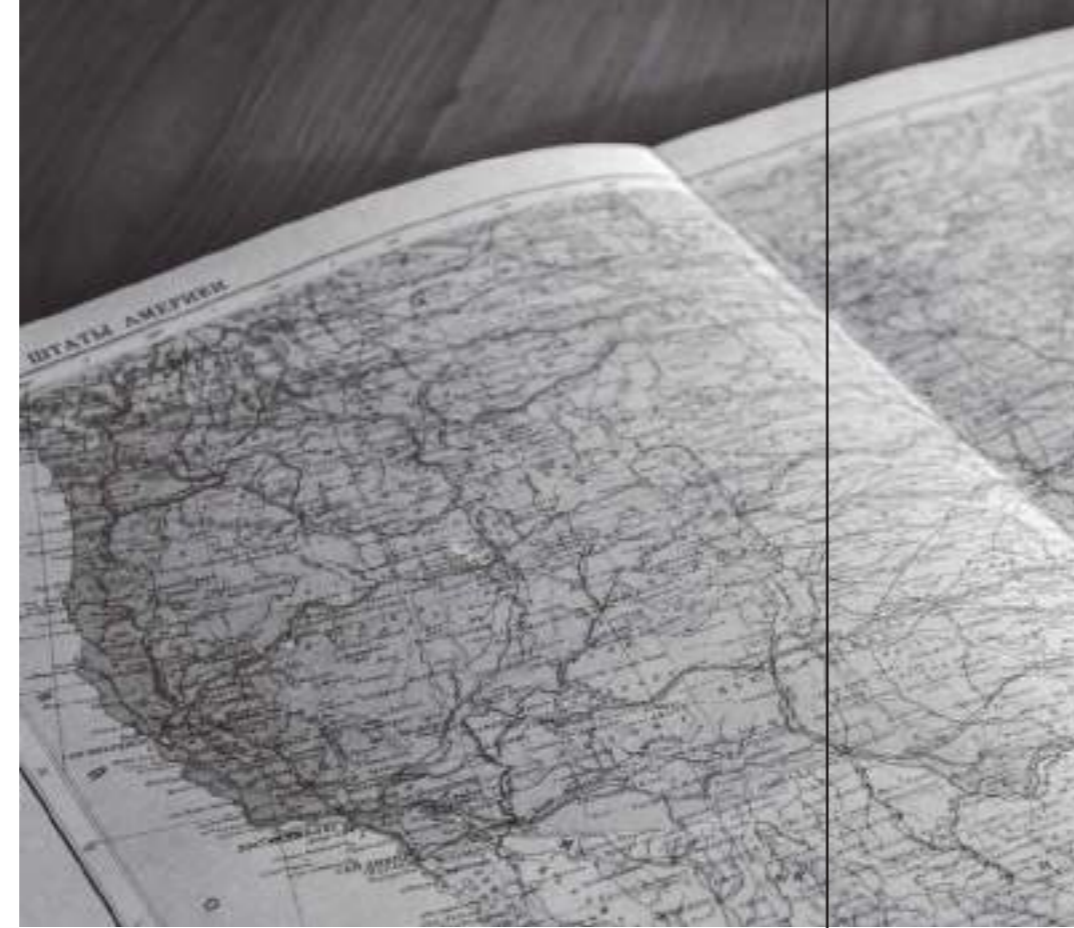


PROGRAMAS DE INDUCCIÓN EN NORTEAMÉRICA

Las metas de educación que tienen alguna incidencia en los aspectos relacionados con el desarrollo económico de los contextos socioculturales, concibe la estrategia de educación 2020, denominada "Aprendizaje para todos: invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo", según Prieto y Manso (2018) hay una confluencia entre la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) y la del Banco Mundial, diseñada con proyección al 2030 e iniciada en 2015, dando sentido a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, especialmente el número 4, el que propone en perspectiva futuro una educación de calidad, al igual que exhorta a la promoción de oportunidades de aprendizaje, en forma permanente para todos, teniendo como límite de tiempo establecido, a más tardar en 2030. (ONU, 2015)

Es de resaltar que, en el informe del 2018, esta organización, hace énfasis sobre el desarrollo planetario en sus globalidades y desarrolla, puntualmente una educación (World Bank, 2018) equitativa e incluyente, para la mujer y los niños, al igual que la incorporación de tecnologías en general, además de las TIC, la cualificación del docente y el fortalecimiento de la educación superior.

Así mismo, las universidades norteamericanas y canadienses diseñan estrategias para atender el fortalecimiento del vínculo del estudiante con sus estudios y con la institución y lo hace desde dos perspectivas: (a) Estrategias basadas en el rol del estudiante y (b) Estrategias basadas en el rol de la institución. Se seleccionan universidades



reconocidas en Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, con propuestas de educación presencial, a distancia, con oferta mediada digitalmente y que cuenten con una estrategia de inducción, apoyo al estudiante nuevo (apoyo socioafectivo, económico, metodológico, académico, entre otros), acompañamiento durante el primer año de estudios o cursos de apoyo.

Las universidades seleccionadas con su modalidad de oferta académica, a la fecha, de esta revisión, son las señaladas en la Tabla 2.

Tabla 2. Universidades Norteamericanas que desarrollan estrategias de inducción.

Universidad	Modalidad	Orden	Estrategias de inducción
Universidad de Syracuse	Presencial	Privado	Estudiante
Universidad de Cincinnati	Presencial – Mediaciones digitales	Público	Estudiante
Universidad de Pittsburg	Presencial	Privado	Estudiante
Universidad de Ohio	Presencial – Mediaciones digitales	Público	Institución
Universidad de Memphis	Presencial – Mediaciones digitales	Público	Institución
Universidad de Windsor en Canadá	Presencial – Mediaciones digitales	Público	Institución
Universidad de Wisconsin-Milwaukee	Presencial	Público	Institución- Estudiante

Fuente: Resultados de este estudio.

Turner y Thompson (2014) exponen que:

"en promedio, el 58% de los estudiantes de pregrado en los Estados Unidos completan la universidad en un período de seis años. Según Veestra (2009), el primer año de universidad es fundamental para la persistencia y retención educativa... Un desafío actual que enfrentan las universidades en los Estados Unidos es la persistencia y retención de estudiantes universitarios de primer año milenarios (Lowery, 2004). Según Rickes (2009), los *millennials* constituían el 30% de la población de 2009 en los Estados Unidos y representaban aproximadamente 100 millones de individuos. Los adultos jóvenes milenarios poseen características y rasgos fundamentalmente diferentes de las generaciones pasadas. Esta generación requiere una integración vital del uso de la tecnología y las estrategias comunicativas (Tucker, 2006)". (p.97)



ESTRATEGIAS BASADAS EN EL ESTUDIANTE

Como se ha indicado al inicio de este capítulo, este tipo de estrategias se desarrollan en el marco de las expectativas profesionales del estudiante y a las necesidades de autorregulación y adaptabilidad. Se presentan las experiencias de las universidades de Syracuse, Cincinnati y Pittsburg.

► Universidad de Syracuse.

Fundamenta su estrategia de motivación a los estudiantes que inician sus estudios en la institución, fortaleciendo el aprendizaje colaborativo y cooperativo, diseñadas con el lema: "El comienzo de su exitosa carrera no comienza cuando se gradúa, comienza en el momento en que se une a nosotros. Podemos ayudarlo a conectarse con sus cursos, pasiones y actividades con una carrera que le encantará" (Syracuse, 2020), a través de sesiones de acompañamiento personalizadas, por parte del asesor o docente, vía virtual (usando zoom, en sesiones predefinidas por agenda, de una hora treinta minutos) o presencial de 15 minutos, durante los cuales se asiste a la solución de preguntas e inquietudes, mediante las cuales se apoyan asuntos académicos, laborales, preparación en acceso a empleos o fortalecer el uso de redes (vía Instagram LinkedIn, Youtube y las aplicaciones en el teléfono celular); también se tiene un especialista en exploración de carreras.



► Universidad de Cincinnati.

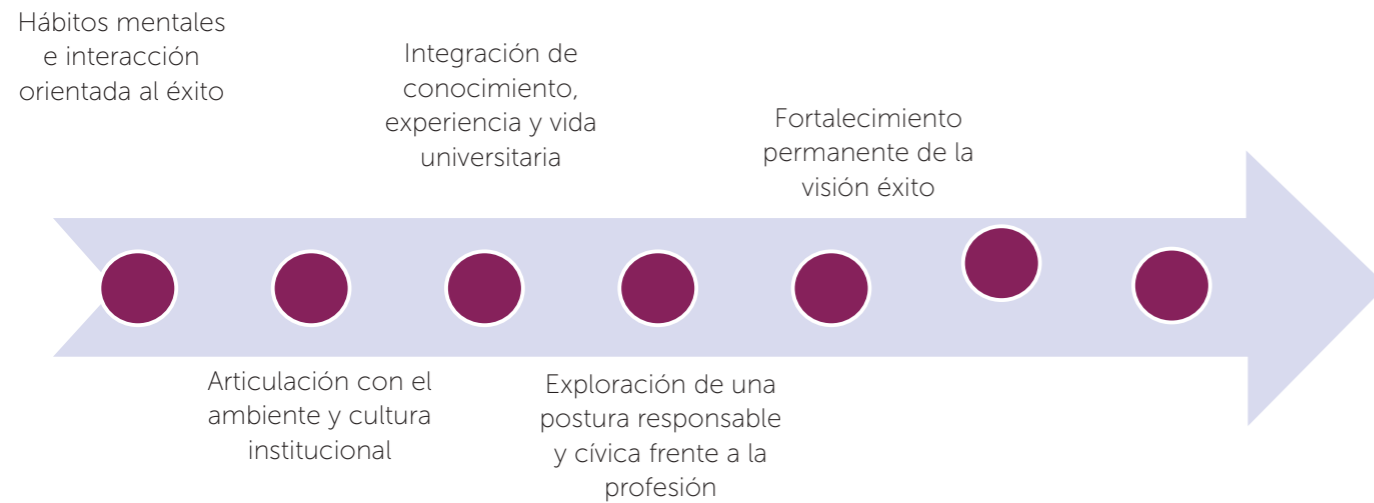
Centra su atención en el estudiante en su ingreso y durante los primeros períodos académicos, enfocándose en el fortalecimiento de las técnicas de estudio y manejo del tiempo por parte de docentes con experiencia y a través de mentorías-coaching orientado al éxito- fomentando iniciativas de diversidad e inclusión; en este período se crea un ambiente transicional sin dificultades con una perspectiva de éxito, que no solo incluye al estudiante sino también a sus padres o familiares, ya que concibe los primeros períodos como la clave para una experiencia de aprendizaje-enseñanza que fortalece la adaptabilidad del estudiante a su proceso de formación.

Se estructura una plataforma en la cual se exponen los componentes curriculares,

co-curriculares y experienciales, en la cual se involucra al estudiante, para que experimente oportunidades propias de la institución y vigentes en el momento, entre otros aspectos tiene en cuenta, una proyección futura de éxito basada en el fortalecimiento de hábitos en el estudiante tanto en el área de conocimiento como en las habilidades interactivas; también, incluye una suerte de cohesión con lo que la institución es y proyecta, al igual que incorporar el conocimiento, las experiencias que se adquieren y la esencia institucional, finalmente propone la exploración de una postura responsable frente al área de conocimiento en la cual desarrolla sus estudios, al igual que frente a la ética social desde una visión cívica. En la Figura 2 se muestra la estructura de apoyo a la proyección del estudiante desde su ingreso a la institución.



Figura 2. Estructura de la proyección del estudiante.



Fuente: Elaboración propia.

La experiencia institucional brindada al estudiante durante su ingreso y primer año de estudios es obligatoria, para cualquier programa académico tomar las siguientes áreas de conocimiento, ya que estructura no sólo metodológicamente, sino también, desde la proyección que se supone en el futuro profesional desde la impronta universitaria: a) Introducción al programa, b) Planificación de experiencia profesional/académica, c) Disciplina/especialidad, d) Alfabetización informacional, e) Introducción a la universidad, f) Habilidades de éxito estudiantil, g) Habilidades de estudio, h) pensamiento crítico, i) Responsabilidad personal y social, j) Gestión del tiempo, k) Manejo del estrés, y l) Asesoramiento académico (Cincinnati, 2020). Se articula en esta capacitación del primer período académico, aspectos personales, técnicas de estudio y planificación de actividades, formas de comunicación y manejo del estrés, orientado a una formación integral.



► Universidad de Pittsburg.

Propone una atención a sus estudiantes de primera matrícula, usando una guía de apoyo al desarrollo del proceso formativo, enfatiza una visión empresarial y la proyección desde el inicio, para su vinculación laboral de bien nivel. "En 2018 se formaron 23 nuevas empresas, 363 revelaciones de inventos y 162 licencias y opciones; actualmente, también hay 521 tecnologías disponibles para la concesión de licencias en varias áreas especializadas". (Pittsburgh, 2020) Desde la inducción y un primer momento de estudios, se propone hacer del aprendizaje una experiencia práctica y se motiva a los estudiantes a emplear sus conocimientos previos y adquiridos en la transformación de la realidad.

Las actividades extracurriculares forman parte del proceso integral de formación y se incluyen como un plan de estudios fuera del aula, diversificando el uso del tiempo a través de diez (10) áreas, los estudiantes agencian habilidades en múltiples áreas y temáticas como liderazgo, proyección social, innovación, mercados, emprendimiento, entre otros. Adicionalmente cuenta con una instancia denominada "Pitt Innovation Institute, que inspira, educa y permite que otros tengan un impacto en la sociedad, mejoren la economía regional y transformen sus propias carreras" ((University of Pittsburgh, 2020), además de brindar acompañamiento legal para la protección y posicionamiento de las invenciones.



ESTRATEGIAS BASADAS EN LA INSTITUCIÓN

Seguido se describen las dinámicas en las universidades de Ohio, Memphis y Windsor en Canadá y al final, como caso que combina las estrategias basadas en los estudiantes y la institución, se presenta la experiencia de la Universidad Wisconsin-Milwaukee.

► Universidad de Ohio.

Cada programa se encarga de hacer una orientación al estudiante recién llegado al aula y se propone un apoyo intenso en metodologías aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje, asunto que se atiende históricamente en la institución, en el informe denominado Estudio sobre las causas de la deserción, realizado por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, se expone la estrategia que consiste en realizar

“programas destinados a lograr mayor integración de sus estudiantes, a través de programas de orientación a ellos e involucramiento con los profesores. El mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje fue fundamental para alcanzar los resultados esperados en las tasas de retención, aun cuando ésta fue considerada un objetivo indirecto, derivado de una meta más ambiciosa del mejoramiento de la calidad, pertinencia e innovación de la docencia de pregrado”. (p.2)

Esta estrategia, considera variables de tipo institucional y personales, que permiten determinar el impacto de las mejores prácticas

de retención basados en estudios que indagan sobre las condiciones y rangos de desempeño de la gestión del estudiante alimentando programas formales de lazos entre el estudiante, su programa y la institución.

La Universidad de Ohio, en su informe “Factors Associated with First-Year Student Attrition and Retention at Ohio University” (Ohio University, 2016), expone que la primera etapa de vinculación del estudiante con la universidad es vital, al hacerle el seguimiento a la matrícula en 2007, y haciendo un rastreo al desempeño del estudiante, se encuentra que el primer año es definitivo y que la deserción en el primer año fue del 58% y hacia el 2014 se tenía una retención de 78%.

La estrategia de que los estudiantes residan en el campus reduce el índice de abandono de sus estudios en aproximadamente un 6%. Se ha identificado una tendencia a que los estudiantes de bajo nivel económico abandonen sus estudios más que los de estratos altos y se han implementado estrategias de admisión selectiva (para locales) y sistemas de admisión estructurados.

► Universidad de Memphis.

Plantea apoyo a través de la creación de una instancia de Consejería, mediante la cual se atiende al estudiante desde el momento en que se vincula a la institución como estudiante. Así mismo, se contemplan las siguientes estrategias (Memphis, 2020):

1. Desarrollo de tutorías durante el período de primera matrícula, en las cuales se ofrece información organizacional, académica, metodológica, entre otros aspectos necesarios en la primera fase de estudios del estudiante.
2. Organización de reuniones entre el estudiante y un asesor, en cada período académico, en las cuales se estudian los planes de estudio, se seleccionan cursos y se validan las decisiones mediante autorización. Estas sesiones, son responsabilidad de ambos gestores de conocimiento.
3. Desarrollo de rutinas en las sesiones de aula que incluyen: 1) Asistir a clase, 2) Preparar

la asistencia a clase teórica y actitudinalmente, 3) Proyectar sesiones de repaso sobre los temas vistos en clase, 4) Estudiar planificadamente y evitar concentrar el esfuerzo en un solo momento y tener presente un concepto institucionalizado “Haz del éxito académico tu primera prioridad”.

4. Socializaciones para fomentar el compañerismo y una interacción cordial con los docentes, a la vez, que crea equilibrio entre los asuntos personales, académicos y laborales, si es el caso.
5. Explorar las opciones que tiene y puede generar el programa elegido, partiendo de un establecimiento de una alta expectativa personal.
6. Incorporar los recursos institucionales para el desarrollo académico, comunicacional, organizacional y socio afectivo, tecnológico, entre otros.



► **Universidad de Windsor en Canadá.**

Esta universidad apoya a sus estudiantes en aspectos económicos, mediante becas o asistencia de beca, al realizar una solicitud debidamente soportada con la documentación acorde con la solicitud. Así mismo, la institución ofrece becas y premios otorgados por patrocinados; también cuenta con un programa Work Study (IGNITE) por medio del cual se da financiamiento a trabajos con asignación de tiempo parcial, en el mismo campus donde los estudiantes cursan sus estudios.

Igualmente, se cuenta con un programa de Asistencia Estudiantil de Ontario (OSAP), brindado por el Gobierno de Ontario a los estudiantes locales que vivan en Ontario, siendo esta asistencia financiera valiosa en el vínculo que genera la institución con sus estudiantes, facilitando la asistencia y los lazos de fraternidad con la institución. "La financiación se basa en la necesidad financiera, no en las calificaciones" (Windsor, 2020), estos préstamos son condonables o sea recursos no reembolsables.

La Universidad de Wisconsin-Milwaukee combina las estrategias centradas en el rol del estudiante y en el de la institución.



► **Universidad de Wisconsin-Milwaukee.**

Atiende especialmente la incertidumbre que genera el inicio de un programa, en el cual el desconcierto y necesidad de adaptación del estudiante requiere acompañamiento y orientación; lo cual se hace mediante la generación de rutinas y técnicas de estudio. Esta universidad, implementa El Modelo Geométrico de Persistencia y Logros Estudiantiles, articulando dinámicas cognitivas, institucionales y sociales.

Desde el inicio del programa académico, las clases están diseñadas para generar interacción, conformando grupos pequeños de aproximadamente 20 estudiantes por clase; se proponen temas únicos y se cuenta con acompañamiento de estudiantes-monitores que apoyan al estudiante nuevo, en todos los aspectos que favorecen la adaptabilidad a la vida académica en educación superior. También, se crean escenarios, para explorar temas que sean motivantes o de interés para el estudiante, con la idea de que conduzca a la gestión de la diversidad de ideas y proyectos, lo que implica el aprendizaje de herramientas y técnicas, y así perfilar un área temática de estudio potencial.

Esta universidad tiene una propuesta desde la fase de aceptación de los estudiantes que plantea al estudiante definir su carrera con el presupuesto de que, si conoce el ambiente universitario y las posibilidades académicas, concluirá sus estudios, ya que los estudiantes son inicialmente admitidos en la universidad y no en programas específicos o especializaciones. La admisión a la universidad no garantiza la admisión a un programa. En todos los casos, la admisión al programa previsto por el estudiante es un procedimiento o proceso

de revisión independiente; los programas tienen requisitos previos para el trabajo del curso y/o requisitos de audición acorde con el área temática de interés.

En Wisconsin-Milwaukee existe la figura de mentor o consejeros quienes generalmente tienen acceso a la información relacionada con el estudiante, sus clases, sus calificaciones y también, sus actividades extracurriculares y una de las intencionalidades es que visualice integralmente su programa académico, apoyarlo en su proyección como profesional, pero bajo el conocimiento de que él es responsable de su proceso.

La consejería se centra en un acompañamiento sobre el seguimiento al plan de estudios, para la selección de cursos, período a período con el objetivo de graduarse a tiempo; selección de cursos homologables en otras instituciones; apoyo metodológico en el proceso de aprendizaje y atención a los cursos relacionados con la gestión de conocimiento y también elección de cursos que signifiquen un desafío al estudiante y que represente un plus para el estudiante en su cualificación.

Adicionalmente la institución ofrece acompañamiento desde una oficina de asesoramiento, cuyo propósito es ayudar al estudiante a planificar su futuro profesional: instructores profesionales que sean una guía para el estudiante hacia su vida profesional; participar en ferias de empleo y tiempos nocturnos de empleo; presentar pruebas para determinar sus habilidades y proyectar su desarrollo profesional. Igualmente, se cuenta con consejería personalizada para asuntos personales.

PROGRAMAS DE INDUCCIÓN EN LATINOAMÉRICA

En este aparte se presenta un análisis de los programas de inducción realizados en Latinoamérica, región que se caracteriza por la generalizada vulnerabilidad académica y social de los estudiantes que ingresan por primera vez al sistema educativo, tanto en ambientes presenciales como virtuales. En la Tabla 3 se indican las instituciones analizadas.



Tabla 3. Universidades Latinoamericanas que desarrollan estrategias de inducción.

Universidad	Modalidad	Orden	Estrategias de inducción
Universidad de Bio-Bio (Chile)	Presencial	Público	Institución - Estudiante
Universidad Católica de Temuco (Chile)	Presencial – Mediaciones digitales	Privado	Institución - Estudiante
Universidad Santiago de Chile (Chile)	Presencial	Público	Institución - Estudiante
Instituciones de Educación Superior (IES) en Aguascalientes, México	Presencial – Mediaciones digitales	Público Privado	Institución - Estudiante
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (México)	Presencial – Mediaciones digitales	Público	Institución - Estudiante
Universidad Iberoamericana (México)	Presencial – Mediaciones digitales	Privado	Institución - Estudiante
Universidad Señor de Sipán (Perú)	Presencial – Mediaciones digitales	Privado	Institución - Estudiante
Universidad del Zulia (Venezuela)	Presencial – Mediaciones digitales	Público	Institución - Estudiante

Fuente: Resultados de este estudio.

La indagación permite tener un panorama de lo que ocurre con los programas de inducción y acompañamiento, y la satisfacción de los estudiantes en universidades de la región. Tal como se ha presentado en otras regiones, en Latinoamérica los procesos de inducción se caracterizan por combinar estrategias basadas en el rol del estudiante y en el rol de la institución. Seguido se presentan las experiencias en Chile, México, Perú y Venezuela.

► **Universidad de Bío-Bío (UBB).**

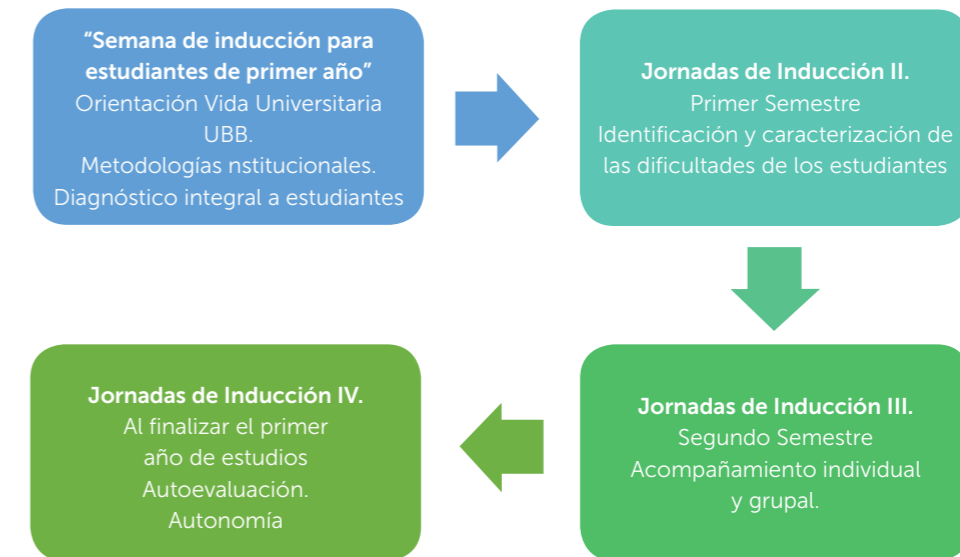
Fuentes y Matamala (2015) consideran que la transición de los estudios de la educación media a la universitaria es multifactorial y sus efectos son sensibles en el primer año de estudio debido a que los estudiantes se enfrentan a un nuevo escenario que les genera mayores niveles de ansiedad por lo que se hace necesario contar con redes de apoyo para aportar a la permanencia universitaria. Señalan que en la institución a partir de 2008 se emplea una estrategia que da soporte no solo a la permanencia en el primer año de vida universitaria, sino que también promueva el éxito académico a lo largo de toda la carrera elegida, esta es el "programa de inducción, adaptación y vinculación a la vida universitaria de la UBB" (Fuentes y Matamala, 2015) que da una respuesta institucional a la falta de equidad en el modelo educativo chileno.

Fuentes y Matamala (2015) indican que el programa de inducción ofrece herramientas para responder a los primeros desafíos que

deben asumir los estudiantes en su primer año académico, la UBB tiene como propósito que este programa facilite a los estudiantes una serie de recursos que les posibilite conocer, desenvolverse, interactuar e insertarse eficazmente dentro del medio universitario como se observa en la Figura 3.

El programa inicia en la primera semana del año académico y es denominado "Semana de inducción para estudiantes de primer año" en la que los estudiantes realizan su primer acercamiento a los docentes y otros actores institucionales que tienen como tarea motivarlos y orientarlos frente a la vida universitaria en la UBB. Por otra parte, tratan las metodologías institucionales, y la universidad realiza el primer diagnóstico integral a los matriculados con el propósito de identificar a los estudiantes con problemas académicos y psicosociales específicos. Posteriormente se realizan otras tres jornadas de inducción que se denominan "Jornadas de inducción" programadas en tres momentos diferentes.

Figura 3. Ruta del Programa de inducción, adaptación y vinculación a la vida universitaria de la UBB.



Fuente: Fuentes y Matamala (2015).

A mediados del primer semestre se realiza la segunda jornada de inducción, enfocada a la identificación y caracterización de las dificultades por las que pasen los estudiantes con el objeto de aportar soluciones conjuntas. Al inicio del segundo semestre se desarrolla la tercera jornada enfocada en el acompañamiento para la búsqueda de soluciones a los problemas planteados en la anterior inducción y a dar respuestas a las necesidades de acompañamiento individuales y grupal; y, en la cuarta jornada, ya al finalizar el primer año de estudio, se abordan procesos de autoevaluación para conocer los avances en el desarrollo personal y académico en su primer año, se busca que los estudiantes desarrollen su autonomía y sean conscientes de los retos que imponen los cursos en semestres más avanzados.

Finalmente, para Fuentes y Matamala (2015) desde este programa se da respuesta institucionalmente a la falta de equidad en el modelo educativo chileno al cumplir con su propósito de contribuir al éxito académico de los estudiantes de primer año, mejorando las tasas de retención y de aprobación.



► **Universidad Católica de Temuco.**

Riquelme, Serrano, Fuentes y Riquelme (2011) sistematizaron las actividades realizadas en el Programa de Inserción a la Vida Universitaria (PIVU) para valorar si este ha contribuido con el fortalecimiento de las competencias básicas (comunicación oral y escrita, habilidades del pensamiento, habilidades tecnológicas, habilidades sociales, y razonamiento matemático) de entrada de los estudiantes. Señalan que según estudios de la IESALC (2007), los jóvenes chilenos que ingresan a su primer año en educación superior presentan baja puntuación en los ítems de conocimientos básicos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), condición asociada con los altos índices de abandono y fracaso académico en los primeros cursos.

El PIVU se planificó desde la corriente de competencias y el enfoque constructivista sistémico en el contexto del aprendizaje significativo. Se desarrolló en tres fases: Intensiva y seguimiento I y II, como se presenta en la Figura 4.

La primera fase tiene una duración de ocho días (primera semana en el primer semestre), por medio de la cual se busca fortalecer las competencias básicas comunicativas, interpersonales y tecnológicas, mediante el diagnóstico, la iniciación de la vida universitaria y el desarrollo de talleres intensivos que se organizan con máximo 35 participantes, son gestionados por un tutor, y se evalúan mediante un pretest y postest. La segunda fase se denomina de seguimiento, se realiza durante el transcurso del primer semestre y desde un curso diseñado especialmente, se continúan fortaleciendo, además de habilidades de pensamiento como el pensamiento lógico. Y la tercera fase de seguimiento, se realiza en el segundo semestre y tiene como propósito el desarrollo de la autonomía en el estudiante apoyándose en talleres.

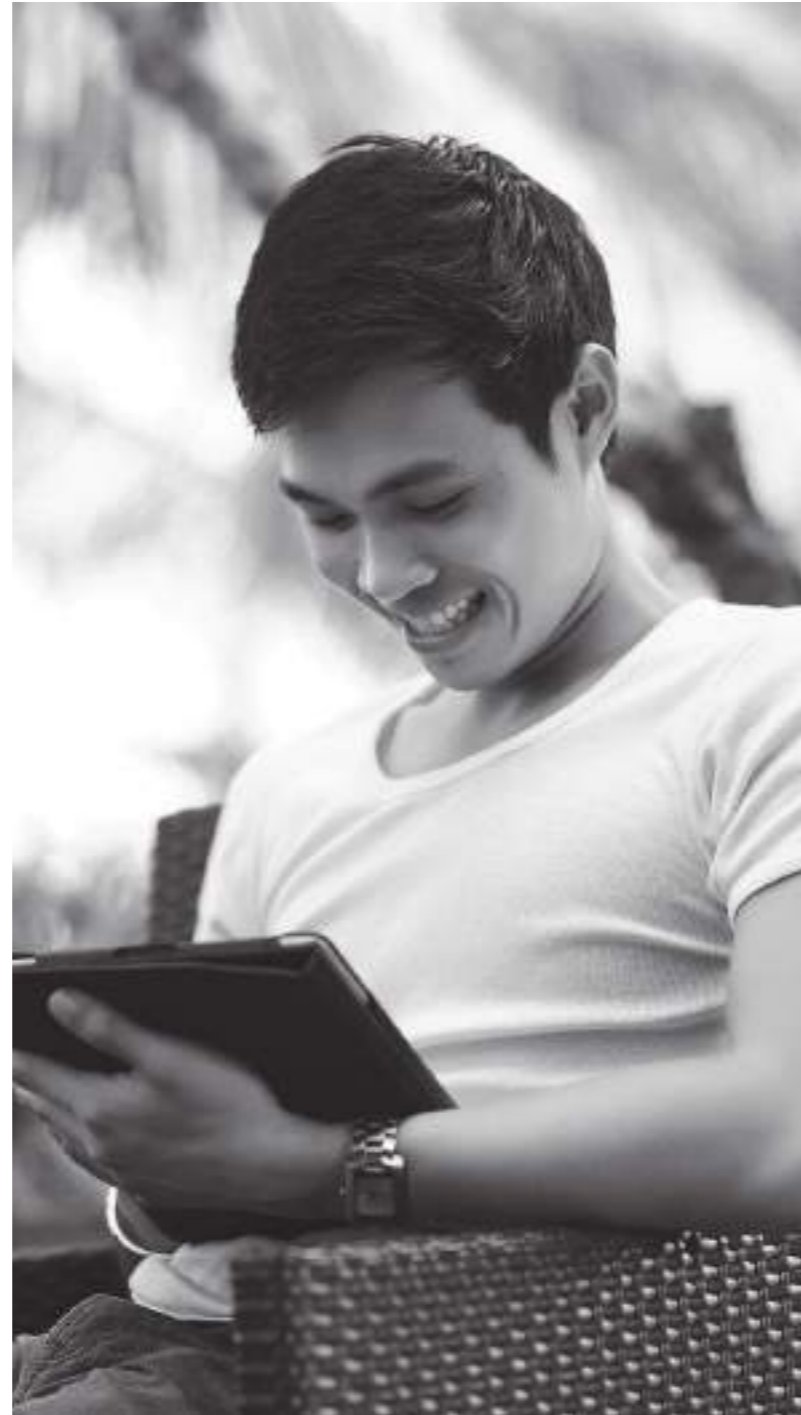
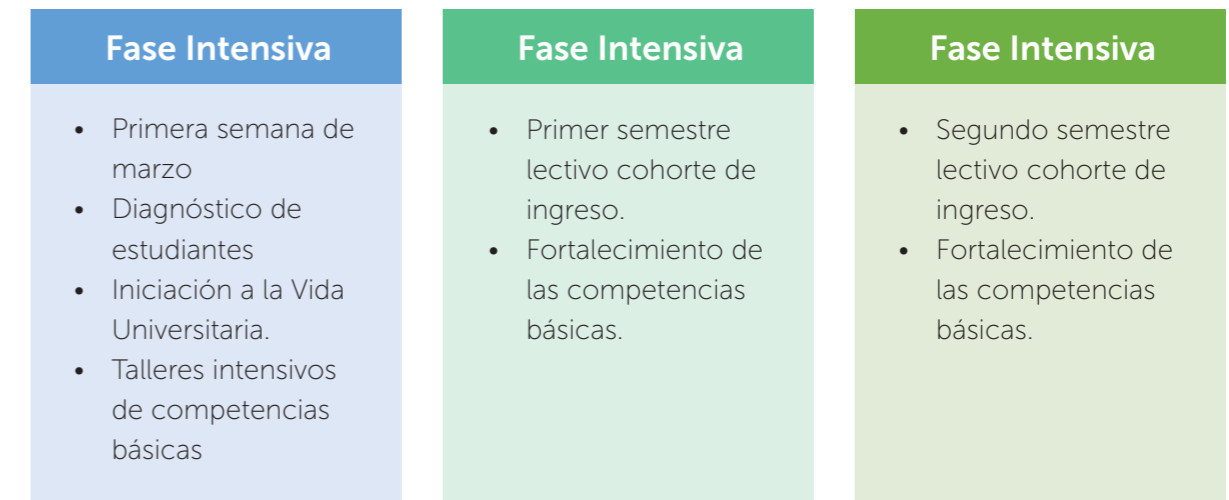


Figura 4. Fases del programa de inducción PIVU.



Fuente: Riquelme et al. (2011)

Los instrumentos empleados en el PIVU fueron pruebas de comprensión lectora, de producción de textos, matemáticas, test de estilos de aprendizaje, test de autoconcepto, y test de habilidades sociales.

Terminado el programa de inducción, los estudiantes valoran cada una de las fases, indican que el taller de competencias de habilidades sociales es el más exitoso porque les permitió interactuar con sus pares y conformar equipos de trabajo a partir del reconocimiento de las fortalezas y potencialidades de sus pares.

Riquelme et al. (2011) concluyen que los resultados que entrega el programa son generalizables en contextos similares de vulnerabilidad académica y social, que el éxito de la iniciativa en parte se debe al perfil de los tutores y de conocer sus responsabilidades, para su sostenimiento y eficacia en el tiempo se requiere de una política y financiamiento, y articulación microcurricular de la cátedra de inducción en cada uno de los programas.



► Universidad Santiago de Chile.

Matus (2012) señala que algunos de los factores que inciden en la deserción de los estudiantes en el primer año de estudio se deben a la vulnerabilidad económica de la familia, la falta de hábitos de estudio y la motivación del individuo. Analiza la estrategia implementada en la universidad para disminuir las tasas de deserción académica en los estudiantes de primer año; el 90% de sus estudiantes provenían de sistemas educativos municipalizados y si bien se habían realizado proyectos específicos en las facultades, se requería de un programa pertinente e integral que garantizará mejores resultados de los que se habían logrado con las iniciativas sectorizadas.

Desde la institucionalidad con el "Programa Integración a la Vida Universitaria" se orientó a los estudiantes al conocimiento de las diferentes redes de apoyo y de comunicación para brindarles una mejor experiencia educativa, contribuyendo a su permanencia e integración durante su primer año en la universidad; como estrategias del programa se incorporaron talleres de refuerzo académico, hábitos de estudio y

habilidades sociales, métodos de aprendizaje, charlas de inducción y seguimiento académico.

Para el periodo 2012, Matus (2012) indica que en la universidad incorporaron a la red de apoyo, el Sistema de Alerta Temprana cuyo propósito es realizar seguimiento al desempeño académico de los estudiantes y brindarles acompañamiento tutorial para reforzar a quienes obtuvieron deficientes resultados en sus asignaturas. Para considerar un caso como Alerta Temprana se consideraron dos etapas: una, los profesores reportaban el listado de los estudiantes que obtuvieron calificaciones deficientes en sus evaluaciones, y dos, se indagaron las causas del bajo rendimientos para definir el tipo de apoyo que requería el estudiante y asignar a un tutor conocedor de la temática o a un estudiante de último año con alto promedio académico.

Reporta que la estrategia permitió mejorar el nivel académico de los estudiantes en quintiles 1 y 2, pero advierte que este tipo de acompañamiento requiere de un mayor seguimiento en el tiempo para medir su efectividad e impacto.



► Instituciones de Educación Superior (IES) en Aguascalientes, México.

Padilla, Figueroa y Rodríguez (2017) afirman que la experiencia en el primer año de estudios es determinante para la permanencia y éxito de estudiante, de allí su interés por explorar las dificultades que pueden presentar los estudiantes al ingresar a los programas en educación superior, y las estrategias universitarias empleadas en cuatro universidades para la prevención de la deserción, desde la perspectiva del docente orientador.

Indican que, si se pretende un buen proceso emocional, social y académico del estudiante, los programas que se ofrezcan deben hacer sentir a los estudiantes como miembros de la comunidad educativa, de igual forma, se debe contar con que los docentes motiven al estudiante a ser un actor activo y no pasivo frente a su proceso de aprendizaje.

Mediante un grupo focal entrevistaron a siete orientadores encargados de los programas

de atención a estudiantes de primer año en cuatro Instituciones de Educación Superior (IES) en Aguascalientes; tres orientadores laboran en universidades públicas y cuatro en dos privadas. En cuatro secciones Padilla et al. (2017) indagaron a cerca de: a) Percepciones que tienen los estudiantes de la toma de decisiones y permanencia en sus programas de estudio, b) Estrategias que emplean las instituciones para favorecer la permanencia, c) Percepciones frente a la manera en que los estudiantes apropian las estrategias de permanencia y su efectividad, y, d) Recomendaciones para mejorar las estrategias empleadas.

Las IES indicaron que dentro de las estrategias empleadas para la permanencia de los estudiantes en sus instituciones educativas, se les involucra en actividades cotidianas de su programa, con el fin de que conozcan de su futura profesión: cómo opera la bolsa de trabajo y cómo pueden acceder a ella. También

se organizan visitas guiadas a futuros bachilleres, conferencias y talleres para desarrollar competencias; y se convoca a las pruebas de admisión, las que se diseñan con niveles de selectividad acordes a la demanda. Por último, se ofrecen cursos propedéuticos con fines de homologación y de inducción.

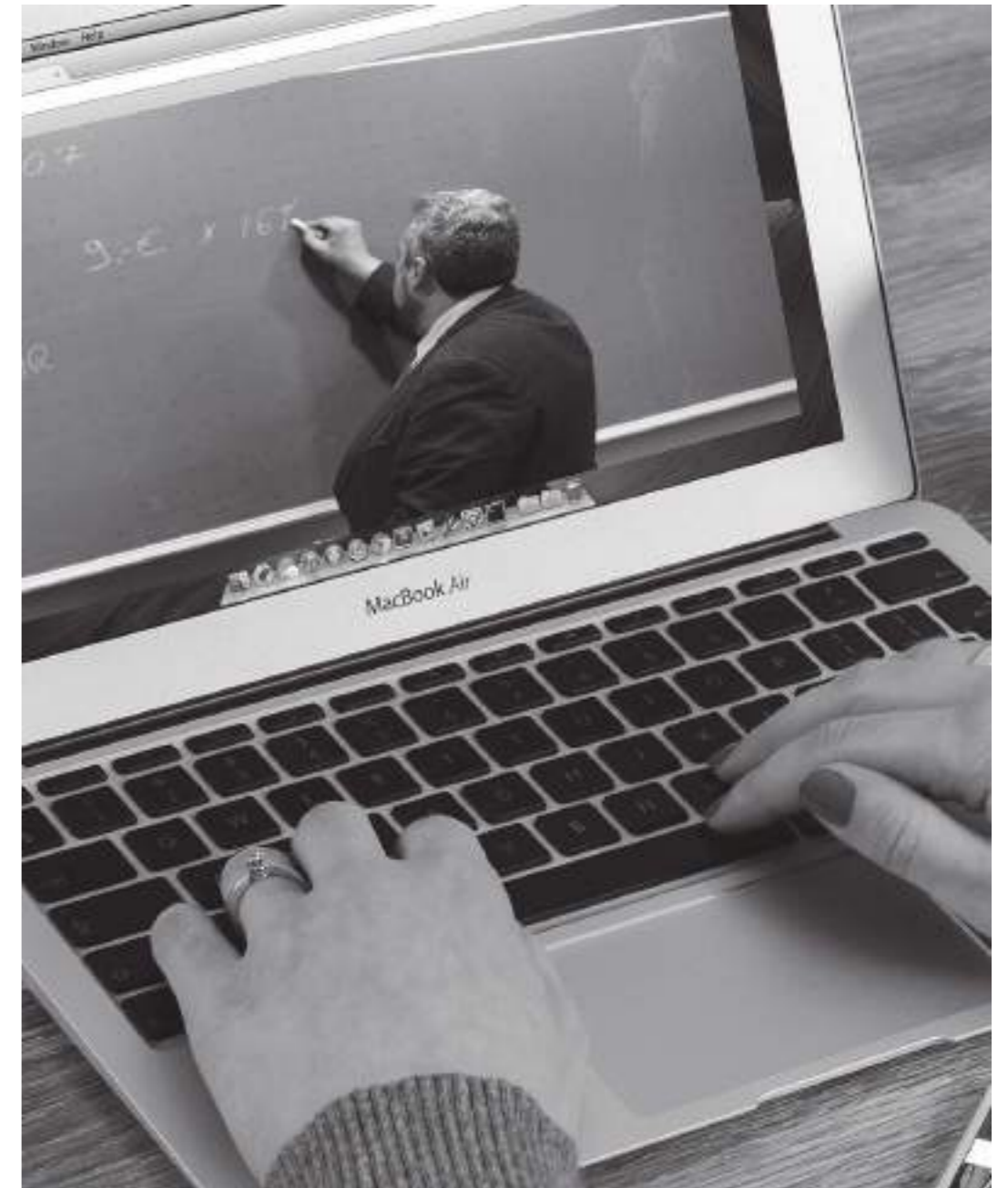
Acerca de los cursos de inducción Padilla et al. (2017) señalan que las IES organizan actividades con diferentes modalidades y contenidos acordes a las necesidades que estas tengan, y que los cursos o programas son coordinados por un programa institucional, un departamento o carrera. En cuanto a la duración, encontraron que algunos son de una sola sesión en un día como otro que se desarrollan por varias semanas y meses. Las actividades se encaminan a proporcionar información institucional, los servicios de apoyo, a presentar a las directivas y a socializar la normatividad, en otras se tratan aspectos disciplinares básicos de la carrera y se trabajan las dimensiones afectivo-emocionales.

Desde los programas de inducción son estrategias clave: el acompañamiento de un tutor, contar con un sistema de información actualizado de los estudiantes que ingresan al primer año, ofrecer programas institucionales y fortalecer las competencias lectoescritoras con cursos y talleres permanentes. La primera, incluye actividades de integración universitaria como las deportivas, celebraciones, festejos, cursos libres, entre otros. La segunda, integra una base de datos actualizada que da cuenta de aspectos demográficos, familiares, laborales y escolares, como también periódicamente se aplican instrumentos para el diagnóstico de habilidades básicas. La tercera, consiste en la oferta sin obligatoriedad del estudiante con el

acompañamiento de un tutor con experticia en formar a los estudiantes en su primer año.

En general, Padilla et al. (2017) señalan concluyen que la inducción a estudiantes de primer año es de vital importancia y que se debe mirar como un asunto que va más allá de las estadísticas que retan la permanencia; en la medida que las instituciones y los profesionales que están al frente de estos programas se ocupen más por conocer las preocupaciones y expectativas de los jóvenes aportarán más a la integralidad emocional, académica y social del ser que confía a la IES su formación. Sugieren que las inducciones se realicen al inicio, en el desarrollo y al final de la carrera, que se oferten en línea, se dosifique en el tratamiento de los temas, que aborde lo realmente importante, se desarrolle la autonomía de los estudiantes para que su participación sea activa, se canalicen las distintas situaciones de los estudiantes como las emocionales, académicas o socioeconómicas que les afecten y los distraigan de su proceso formativo.

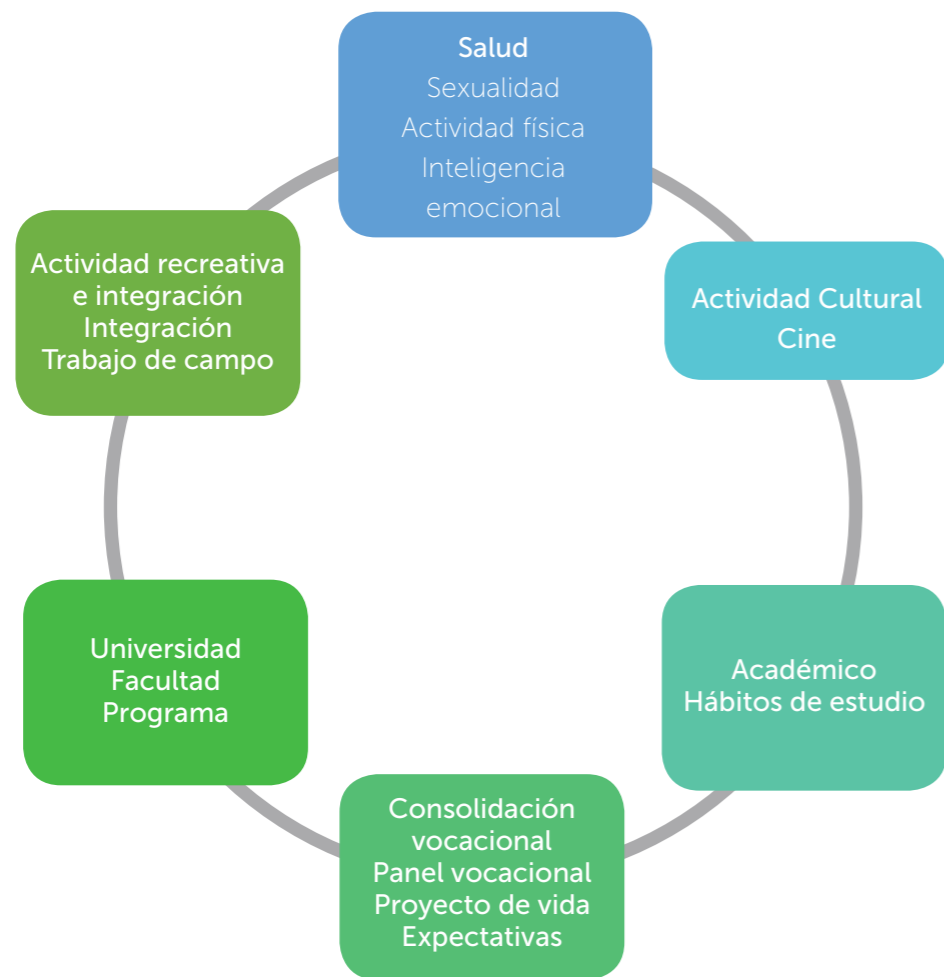
Finalmente, retan a las IES a resolver el dilema de si brindan la atención a todos los estudiantes por igual o lo hace de forma diferenciada acorde a las necesidades que detecten sus diagnósticos, esto por los recursos que se requieren para su sostenimiento. Y por supuesto consideran que la valoración de los resultados de los programas o cursos de inducción es relevante para verificar si se logran los objetivos propuestos.



► **Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO).**

Avendaño, García, Chávez, Guzmán y Cerqueda (2017) señalan que el inicio de la vida universitaria es un cambio para los estudiantes que requiere un proceso de adaptación y esto es posible mediante una inducción que informe de asuntos específicos del programa a matricular. Indican que en la Facultad de Enfermería y Obstetricia (FAEO) de la universidad se realizó un curso de inducción que atendió seis áreas como se presentan en la Figura 5.

Figura 5. Áreas de atención en curso de inducción.



Tomado de Avendaño et al. (2017).

Las actividades fueron planificadas para abordar seis áreas que aportan a la formación integral de los nuevos estudiantes y a partir de sus resultados diseñan acciones específicas para la atención correspondiente. Avendaño et al. (2017) señalan que el curso se desarrolló en 5 días y el recurso humano que acompañó esta experiencia estaba conformado por psicólogos (6), estudiantes guías (8), instructor físico (1) y docentes (3) y participaron 90 estudiantes

de primer ingreso. La agenda inició con acto inaugural de la directora acompañada del equipo de trabajo, los contenidos generales desarrollados fueron:

1. Universidad. Se presentaron historia, componente teleológico, actores, símbolos universitarios, normatividad, recorrido de la institución y de la facultad. Se realiza visita a los espacios físicos.

2. Actividades recreativas de integración. Realizaron varias actividades de forma masiva y en pequeños grupos, en las que se trabajaron movimientos, memorización, comunicación y resolución de problemas.
3. Actividades académicas. Centradas en talleres de hábitos y técnicas de estudio con pruebas diagnósticas cuyos resultados permitieron definir acciones de intervención remedial en los casos detectados.
4. Actividad cultural. Que incluyó un cine foro enfocado al proyecto de vida del estudiante, generando espacios de reflexión para la toma de decisiones.
5. Salud. Se aplicó instrumento para diagnóstico en educación sexual y reproductiva, realizaron sesión de *fitness* y taller de inteligencia emocional.
6. Consolidación vocacional. Esta sección fue en la que se empleó el mayor tiempo e incluía taller de expectativas sobre el programa y paneles con participación de docentes y estudiantes guías.

Se evaluaron las sesiones y se determinó que en general los resultados fueron favorables para cada una de las áreas abordadas, se destaca: 92.22% para la integración a la facultad que obtuvieron rangos alto y muy alto, el panel vocacional que fue valorado en los mismos rangos con un 90%, y la percepción frente a la productividad de las actividades en general alcanzó un 99%. Avendaño et al. (2017) consideraron que el curso de inducción contribuyó a la integración de los estudiantes y recomendaron incluir experiencias para la toma de decisiones y trabajar en las dimensiones de orden afectivo y vocacional, ya que inciden positivamente en la permanencia de los estudiantes y la eficiencia de la facultad.



► Universidad Iberoamericana de México.

Lavin (2007) señala que la inducción en esta institución corresponde más a un proceso que a un curso temporal y que este se ha venido realizando desde 1987. Explica que como proceso, la inducción se desarrolla a lo largo del tiempo y tiene como propósito motivar a una persona a iniciarse como universitario y acorde con las experiencias que se logren en su proceso formativo, su rendimiento académico y permanencia puede llegar a ser exitosos o no.

Indica que en la institución se realiza una jornada de bienvenida un día antes de iniciar formalmente las clases, con esto los estudiantes recién graduados de las preparatorias se adaptan al ambiente universitario; los jóvenes llegan a sus programas con muchas expectativas, pero también con cargas familiares, psicológicas, económicas, afectivas, entre otras. Para aportar a este proceso, desde el 2005 la universidad pública el cuaderno "Introducción Formal Universitaria", ha institucionalizado el sistema de tutoría y lleva los registros electrónicos del perfil, diagnóstico, seguimiento y valoración al estudiante.

Del proceso de inducción permanente se destacan los cursos que se programan como el de "Atención a la Inducción a las Relaciones Industriales", el cual se diseña considerando cuatro ejes de conciencia (de sí mismo, de su profesión, de su universidad y social), para ser desarrollado en cuatro horas semanales, no tiene créditos ni costos, pero si es de carácter obligatorio y al final del curso se emite un concepto de "acreditado" o "no acreditado".

En general la inducción se realiza paralelo al semestre académico y gira en torno a los fundamentos del quehacer educativo, del modelo pedagógico, metodologías para el aprendizaje, manejo del tiempo, desarrollo de hábitos de estudio y aspectos disciplinares, entre otros.

Lavin (2007) concluye que el proceso tiene un impacto positivo desde la percepción de los estudiantes y docentes porque además de conocer la universidad, favorece el intercambio académico, motiva a participar en las actividades de servicio social, desarrolla la autonomía, responsabilidad y compromiso consigo mismo y con el otro, disminuye la resistencia frente a la nueva experiencia, aporta a reducir las tasas de retiro y las de pérdida académica.



► Universidad Señor de Sipán.

En Perú, el tema de la calidad de la educación ha sido una preocupación de la academia debido a que esta se asocia al progreso de la sociedad y para contribuir al asunto Sebastiani (2019) realizó una investigación con el propósito de estructurar un programa de inducción para fortalecer la relación de padres de familia con los estudiantes y la universidad; sin duda alguna, para los adolescentes y las familias el ingreso a los estudios superiores se constituye en un paso muy importante por no solo por los efectos que tendrá a futuro llegar a ser un profesional, sino también es un asunto complejo porque en casos implica la movilidad de los jóvenes a otras ciudades o regiones, como también implica sentimientos de tristeza y preocupación en el proceso de adaptarse a la vida universitaria.

Estudios han determinado que en la medida que los padres estén vinculados con el proceso de aprendizaje de sus hijos, mejores resultados pueden alcanzar en su rendimiento académico. (García y Nucito, 2002; Musito, 2005; Pérez, 2009) En esta investigación, la población

objeto de estudio fueron los padres de familia de 2.400 estudiantes del semestre académico del 2012-2 y la muestra con la que se trabajó fueron 152 estudiantes y padres de familia. El programa de inducción a padres de familia posibilitó un mayor conocimiento del área académica y administrativa de la universidad, por otra parte, dotó de herramientas que motivaron a sus hijos en su proceso de formación profesional. El programa se desarrolló desde la perspectiva del modelo social que abrió espacios de encuentro entre padres y docentes mediante técnicas de comunicación para favorecer la condición de "ser aceptado y ponerse en el lugar del otro"; desde este modelo se transformaron estructuras paternalistas y autoritarias (Sebastiani, 2019).

► **Universidad del Zulia.**

Añez (2008) realizó un estudio dirigido a determinar el impacto del programa de inducción y bienvenida "Ya eres LUZ" a los nuevos estudiantes en la Facultad de Humanidades y Educación en Venezuela; el programa es una estrategia institucional para apoyar psicoafectiva y académicamente a los estudiantes que ingresa al primer año de estudios.

Sustenta su propuesta desde los modelos de intervención planteados por Bisquerra (2005) y los modelos de orientación e intervención psicopedagógica para contrastar el diseño del programa, su experiencia e impacto; y desde las perspectivas organizacional del enfoque de sistémico (organizaciones), la constructivista (educativa) y desde la tecnología de tipo social.

El programa incluía tres actividades (protocolar, taller de comunicación e integración y recorrido por la institución) que se desarrollaron en tres escenarios (auditorios de la facultad, aula de clase y planta física) y momentos distintos en un solo día de inducción. Destaca que la producción de material impreso y audiovisual tuvo un tratamiento especializado para impactar no solo por su presentación, sino por los contenidos que en un momento dado pueden ser actualizados y visibilizados en los espacios de la institución de manera permanente.



Las actividades fueron evaluadas como excelentes y muy buenas, la de mayor impacto fue el recorrido por la institución, seguido el taller de integración; y, por último, la actividad protocolar. Al evaluar de manera integral el programa los resultados presentaron frecuencias por encima del 80%, de lo que se deduce que se logró el cumplimiento de los objetivos, que el clima psicológico les generó seguridad, confianza en sí mismos y aportó a fortalecer su autoestima. Concluye que desde este programa se da la oportunidad a los estudiantes para que desarrollen un sentido de pertenencia por su programa e institución redundando esto en la permanencia.

CAPÍTULO 3



De los programas
de inducción,
percepciones
y satisfacción
en Colombia

De los programas de inducción, percepciones y satisfacción en Colombia

En Colombia durante los últimos años el número de personas que deciden formarse bajo la modalidad de educación superior virtual es cada vez mayor; la presencia de la tecnología en el aula de clase, la facilidad que ofrece para la comunicación e interacción, el control del aprendizaje que supone la modalidad, las dinámicas sociales y económicas, entre otros, son aspectos que hacen que la educación virtual sea motivante.

Para Falla y Torres (2017) la tecnología en la educación genera oportunidades en términos de cobertura, pertinencia y calidad, este modelo educativo potencia la autonomía del estudiante al convertirlo en el protagonista de su proceso educativo pero señalan como retos a superar; la autonomía que implica gestionar el aprendizaje de manera independiente y la disciplina para actualizarse de manera permanente.

Son muchos los estudiantes que ingresan a los programas de educación virtuales, pero es también muy alto el porcentaje de los que abandonan; tanto estudiantes como docentes provienen de una modalidad presencial, que no los ha preparado para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva diferente, que involucra la tecnología y la pedagogía en el proceso (Ahumada, Gamboa y Guerrero (2019). Según lo expuesto por Peralta y Mora (2016), en Colombia, de acuerdo con los estudios realizados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2009, el porcentaje de abandono en educación a distancia llega a tasas superiores al 60%, sin embargo, ese porcentaje ha tenido un descenso, atribuido a estrategias en pro de la permanencia de los estudiantes, el MEN (2017) reportó una tasa de deserción del 46.1% en abril de 2016.



Para Martín (2017) el Ministerio de Educación Nacional en Colombia tiene entre sus prioridades disminuir la tasa de deserción universitaria y entender los factores que inciden en ella; así, el MEN (2015) señala que las debilidades académicas con las que ingresan los estudiantes a la educación superior, es el principal factor de deserción, seguido del aspecto económico, la falta de orientación profesional y las actitudes y cumplimiento de expectativas de los estudiantes.

A partir de lo anterior, se hace necesario pensar en la preparación que los estudiantes deben recibir de manera previa al inicio de las labores educativas tanto en la virtualidad, como en la presencialidad. Un estudiante necesita tener clara la forma como opera la modalidad, conocer el contexto académico e institucional, el tipo de actividades que se realizan, las exigencias personales y académicas que tendrá y los retos que debe asumir en este nuevo entorno educativo. El aspirante a estudiante de un programa de formación superior virtual requiere unas competencias específicas (lectoescritura, capacidad de autoestudio, técnicas de estudio, manejo de herramientas informáticas, entre otras), que son necesarias para abordar con éxito el proceso educativo y es el curso de inducción el encargado de ayudarlo a descubrirlas, a fortalecerlas y a identificar si cuenta con las competencias para tener logros académicos.



Actualmente son pocas las investigaciones que se refieren a la inducción en el ingreso a la educación superior virtual en Colombia y su impacto en factores como el rendimiento académico y la permanencia estudiantil. Uno de los autores que ha trabajado el tema es Unigarro (2004), quien califica la inducción como proceso crítico en la educación virtual porque es la etapa inicial, marca la pauta y permite a la institución dar a conocer su modelo lo que ofrece y lo que espera del estudiante; el autor afirma que es necesario que el estudiante, en el curso de inducción, pueda conocer las características y mecanismos bajo los cuales se lleva a cabo la educación virtual y lo que hace diferente a esta modalidad de la presencial.

Unigarro (2004) incluye entre los elementos necesarios en los cursos de inducción a la virtualidad, el manejo de las herramientas tecnológicas, del conocimiento del rol del docente y el estudiante virtual y del manejo de técnicas de autoestudio y manejo del tiempo; destaca que no es posible centrar la inducción solo en el conocimiento del software y el hardware, sino más bien en la apropiación por parte de los estudiantes de la propuesta educativa, en ese sentido plantea

dos momentos a considerar en la inducción: la inducción a la modalidad y la inducción a los programas y cursos.

El estudiante en la virtualidad debe asumir un rol diferente al de la presencialidad; el docente es el orientador del proceso, mientras que el estudiante pasa a ser el centro, debe ser autónomo y protagonista del aprendizaje. Lo anterior hace necesarias una serie de competencias: manejo de la tecnología, capacidad de gestionar el tiempo, autoestudio, habilidades para comunicarse, entre otras, son las más destacadas Unigarro. (2004)

Ugaz (2014) destaca la educación virtual como factor determinante y potenciador del aprendizaje permanente; hace referencia a las altas tasas de deserción que se presentan en la educación a distancia y virtual, principalmente en los primeros ciclos, enfatizando en que bajo esta modalidad la deserción es mayor que en la presencialidad; además, se refiere a la inserción del estudiante en la virtualidad como un proceso en el que se deben integrar aspectos cognitivos, soporte organizacional y emocional, orientar al estudiante para facilitar que concluya con éxito el proceso

académico que emprende, considerando que es un escenario de estudio marcadamente diferente al presencial, un nuevo paradigma educativo y plantea la implementación de un programa de "acogida" al estudiante ofreciendo la orientación necesaria para asumir los retos que supone la educación virtual: aprendizaje autónomo, equilibrio entre lo académico, lo laboral y lo personal, la motivación.

Incluye entre los componentes del programa, considerar los requerimientos de los estudiantes, la flexibilidad y las condiciones propias de la metodología, así como las particularidades de la institución y las implicaciones que trae consigo pertenecer a ella. El programa de inserción es el primer contacto de la institución con el estudiante, por ello el papel del docente y las estrategias de ayuda y soporte al estudiante son fundamentales para lograr el buen desempeño y la permanencia de los estudiantes.

En la misma línea, Trujillo (2014) afirma que el éxito educativo de los estudiantes en la modalidad virtual depende en gran parte de lo preparados que ellos estén para empezar y resalta que a pesar

de que el estado colombiano ha hecho énfasis en la importancia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la educación, no se prepara a los estudiantes desde la educación media para un ingreso futuro a la educación virtual; el autor hace referencia a una situación que en la actualidad se ha venido considerando como factor de deserción en la virtualidad: creer que basta solo con un buen manejo de las herramientas tecnológicas para lograr los resultados de aprendizaje.

Entre las competencias que el estudiante virtual requiere, según Trujillo (2014) están: la autonomía y la motivación, las habilidades para realizar búsquedas avanzadas, los hábitos de estudio y el pensamiento analítico; y plantea que el estudiante debe ser un buen lector y lector regular no solo de material impreso, sino también de material multimedia. También aduce que la lectura debe ser crítica, analítica, reflexiva y se pregunta si realmente los estudiantes que inician su proceso formativo cuentan tales habilidades. La carencia de cualquiera de las competencias que se mencionan puede ser causa de abandono para un estudiante; si no se cuenta con los niveles de autonomía, por ejemplo, no existe

interés más que por los resultados, olvidando la apropiación de conocimiento y consecuentemente la mala preparación profesional, reflejo de la no adaptación a la modalidad educativa.

Cada vez es más clara la relación que existe entre el proceso inductivo a la educación virtual y la deserción que se presenta en esta modalidad educativa. En este sentido, Vélez y López (2009) hacen referencia a las políticas de ingreso de las instituciones como una de las causas de deserción, liberan al estudiante de la total responsabilidad en el abandono o poco éxito en los estudios. Afirman que desde la misma organización general de las instituciones se puede influir en el retiro temprano de los estudiantes. Según el MEN (2009), cuando

un estudiante inicia el proceso en la educación virtual, es necesario que la institución le suministre la información del programa, de manera que pueda tener claras las expectativas y conocer la metodología y dinámicas propias de la institución en la que se matriculó.

La revisión de los programas de inducción y estudios al respecto en las universidades colombianas, al igual que en el resto de América latina, deja ver que las instituciones educativas combinan estrategias basadas en el rol del estudiante y estrategias basadas en el rol del docente en sus programas de inducción. En la Tabla 4 se indican las universidades que fueron analizadas para el caso de Colombia.



Tabla 4. Universidades Colombianas que desarrollan estrategias de inducción.

Universidad	Modalidad	Orden	Estrategias de inducción
Politécnico Gran Colombiano	Presencial	Privado	Institución-Estudiente
Universidad Militar Nueva Granada	Presencial- A distancia	Público	Institución-Estudiente
Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB	Presencial – Mediaciones digitales	Privado	Institución-Estudiente
Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD	A distancia	Público	Institución-Estudiente
Universidad Nacional de Colombia.	Presencial	Público	Institución-Estudiente

Fuente: Resultados de este estudio.

González, Manzano y Torres (2017) adelantaron una investigación con el objetivo de indagar sobre las causas de deserción en las universidades colombianas que ofertan programas virtuales. El estudio permitió determinar cinco categorías que, según los autores, influyen directamente en la deserción: desconocimiento, insatisfacción, carencia, comunicación deficiente y ausencia. Se destaca, por el tema que se está trabajando, la categoría insatisfacción que, de acuerdo con los resultados, tiene relación directa con la modalidad y el manejo de las herramientas tecnológicas que permitan la interacción transparente del estudiante, así como el adecuado acompañamiento pedagógico; se menciona además que una de las prácticas que genera insatisfacción en los estudiantes es la inducción sin el acompañamiento pedagógico necesario, que lleva al estudiante a tener dudas sobre el programa y la misma institución.

En aras de disminuir la deserción, específicamente en lo referente a la categoría insatisfacción de los estudiantes, los autores sugieren al detectar alertas generadas por los estudiantes, revisar el proceso de inducción, la forma como se lleva a cabo el acompañamiento y la metodología, así como la implementación de estrategias que incluyan el manejo de herramientas tecnológicas y el desarrollo de habilidades sociales que les permitan, con la utilización de la tecnología, generar la interacción necesaria para desarrollar los procesos de aprendizaje en la virtualidad.

► **Politécnico Gran Colombiano.**

Según Trujillo (2014), el proceso de inducción a los estudiantes en esta institución se venía realizando mediante la implementación de tres módulos: Técnicas para el aprendizaje autónomo, herramientas para la productividad y matemáticas, módulos que considera válidos pero insuficientes para el proceso inductivo, afirma que la información que en ellos se imparte es demasiada en relación con el tiempo de duración de la inducción. En 2013 la institución creó la mesa de ayuda para resolver problemas relacionados con el manejo de la tecnología, el objetivo de dicha mesa era responder en menos de 48 horas las inquietudes de las estudiantes relacionadas con el manejo de la plataforma y, en general, las herramientas tecnológicas necesarias para el proceso educativo. Todas estas estrategias se fueron enriqueciendo con videos, tutoriales y material multimedia que apoyaba el estudio de los contenidos; como dato significativo, este autor destaca la relación entre el tiempo de duración de los módulos o curso de inducción y el tiempo que la institución define para él, como una desventaja al momento de alcanzar los resultados académicos esperados.

Considerando lo anteriormente citado y con el ánimo de disminuir el abandono estudiantil en el Politécnico Gran Colombiano, Trujillo (2014) expone la estrategia de inmersión en la virtualidad que complementa los tres módulos del curso de inducción que se tienen establecidos, se denomina caja de herramientas e incorpora elementos que el estudiante requiere en un entorno virtual, los contextos para explicar su uso desde la perspectiva del estudiante y no del

tutor. Las actividades que se proponen en los módulos de inducción implican la utilización de los recursos que se ofrecen en la caja de herramientas lo que permite mayor aplicación de los conceptos y se ha enriquecido con el apoyo de los docentes, a partir de las necesidades que se detectan en el transcurso del proceso educativo.

Como conclusión, se destaca que la caja de herramientas es una estrategia que se percibe por los estudiantes como útil (95.8%), posibilita el cambio de hábitos de estudio (94.54%), es apoyo para iniciar un proceso de lectura (96.15%), genera conciencia en el manejo del tiempo (97.27%) y capacita a los estudiantes para iniciar el proceso en la virtualidad (93.99%). En términos generales, se reconoce como un apoyo adecuado para la adaptación a la educación virtual y se recomienda en todos los casos, tener un diagnóstico claro de los estudiantes para ofrecerles lo que realmente responda a sus necesidades.



► **Universidad Militar Nueva Granada.**

Martín (2017) expone que el curso de inducción en esta universidad tiene como principal objetivo apoyar la permanencia, guiando e incluyendo al estudiante en el contexto universitario y ofreciendo posibilidad de generar hábitos de estudio y mayor responsabilidad. Este curso de inducción es igual para cualquier programa académico que se oferte en la institución, excepto para medicina; cuando un estudiante concluye satisfactoriamente el curso de inducción, puede inscribirse sin costo en el periodo siguiente del programa académico que seleccione.

► **Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB).**

Esta institución cuenta con un curso de inducción a la modalidad virtual que incluye tres componentes: pedagógico, administrativo y tecnológico. Estos componentes hacen referencia a la forma como sucede el aprendizaje, la modalidad y aspectos administrativos y al manejo de la tecnología, respectivamente. El curso se había ofertado a todos los estudiantes que ingresaban a la institución; sin embargo, a partir de los resultados que se venían obteniendo y al alto grado de deserción en el mismo curso, Osorio, Salinas y Montera (2014) realizaron un ejercicio investigativo para determinar la percepción de los estudiantes y docentes de la UNAB sobre el curso de inducción; el propósito final de la investigación fue generar alternativas de mejoramiento, identificando fortalezas y oportunidades de mejora.



La investigación, según Osorio et al. (2014) arrojó resultados frente a los tres componentes antes descritos, para cada componente se destacan los aspectos que docentes, estudiantes e investigadores encontraron como válidos en el curso y los aspectos que, según el estudio, pueden ser mejorados.

Para el componente pedagógico se destacan: la presentación de actividades, el manejo del tiempo, actividades que potencien el desarrollo de competencias necesarias para el estudiante virtual y la apropiación de las herramientas tecnológicas, las actividades que facilitan la interacción, la realimentación y motivación por parte del docente, el material de apoyo y la coherencia entre los objetivos de formación y la evaluación. En lo referente

a los aspectos que se pueden mejorar se encontró: el acceso de los estudiantes a otros cursos antes que al curso de inducción, el tiempo asignado para el desarrollo de las actividades, las instrucciones dadas para el desarrollo de las actividades, el número de actividades y lecturas.

En el componente tecnológico surgieron como áreas fuertes: los recursos de apoyo (manuales, video tutoriales), el acceso a la consejería, la facilidad para acceder a la información, la interfaz y facilidad de navegación y las herramientas que facilitan el trabajo colaborativo; como aspectos a mejorar en este componente se tiene: dar a conocer las funciones de la consejería, promover el uso del chat y visibilizar el material de estudio en la plataforma de manera que se pueda encontrar con facilidad.

Finalmente se exponen los resultados obtenidos para el componente administrativo destacando como aspectos fuertes: el material que se entrega a los estudiantes de manera previa al curso, el material de apoyo que se ofrece, a necesidad, las herramientas para el trabajo colaborativo y las realimentaciones frente a cada una de las actividades; como aspectos susceptibles de mejora: el momento, dentro del periodo académico, en que toma el curso y el número de actividades que se programan vs. el tiempo de duración del curso.



► **Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).**

Mongui, Torres y Cobo (2020) presentan los resultados de un estudio que tuvo como objetivo determinar el impacto del curso virtual de acogida e inducción a estudiantes nuevos en esta institución; el estudio se realizó con los estudiantes matriculados en el segundo semestre de 2018 y tuvo como punto de partida la incidencia que el curso de inducción tiene en la permanencia de los estudiantes en los entornos virtuales. La inducción en la UNAD se realiza en diferentes momentos del periodo académico, la estrategia se denomina programa de inducción permanente (PIP) y posibilita al nuevo estudiante el reconocimiento de la institución y de las líneas de conocimiento del programa, las áreas de investigación y bienestar, así como la interacción; en general el PIP posibilita la adaptación de estudiante a la nueva modalidad educativa.

Mongui et al. (2020) explican que se consideraron dos aspectos: la valoración de los estudiantes al curso y la continuidad en la matrícula de los estudiantes que participaron en el curso de inducción. Es significativo que los estudiantes consideren que el curso de inducción cumple con los intereses personales y profesionales (99%), se valore como oportuna la información de acceso al curso (96%) y se considere que la información que se entrega en la inducción posibilita el inicio de las actividades académicas (98%); respecto a la temática, las actividades

propuestas en el curso, la presentación de las herramientas del aula virtual, el diseño del curso y los aportes de él para el proceso formativo, se obtienen porcentajes muy altos de aceptación.

Los autores destacan que el 62% de los estudiantes que cursaron la inducción en el periodo en que se realizó la investigación, el 62% se matricularon para el siguiente semestre y concluyen que el curso de inducción, por su aceptación entre los estudiantes, se constituye en aporte valioso para la permanencia de los estudiantes en la institución.

En esta misma universidad, Falla y Torres (2017) realizaron un estudio que aborda las dificultades que se presentan en el proceso de adaptación al sistema de educación a distancia y virtual de los estudiantes en la UNAD, Centro de Educación de Adultos a Distancia (CEAD) de Acacias (Meta); en el estudio se empleó la metodología basada en la investigación exploratoria, con un enfoque mixto; se involucraron 310 estudiantes del CEAD de Acacias, lo que permitió detectar las situaciones que se convierten en problema al momento de un estudiante adaptarse al sistema educativo que oferta la institución. Se hace énfasis en las altas tasas de deserción que se presentan en la educación virtual y en el impacto que una buena adaptación de los estudiantes tiene para disminuirlas.



Fuente: Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN).

Los autores afirman que el problema radica en su poca autonomía, ya que provienen de un sistema presencial en que el estudiante es pasivo y que es necesario abordar el comportamiento del adulto frente al modelo de aprendizaje que la institución propone desde diferentes factores; de igual manera hacen referencia al uso de la tecnología como un elemento clave, pues los estudiantes no cuentan con las competencias para el manejo de las herramientas que requieren en el proceso educativo y por ello se sienten abrumados y desmotivados, lo que genera deserción.

La propuesta entonces consiste en aplicar estrategias pedagógicas complementarias que fortalezcan la dinámica institucional y

relacionarlas con la permanencia de los estudiantes en el CEAD, favorecer el aprendizaje autónomo y la interacción con las herramientas tecnológicas, posibilitar al estudiante tener claras las metas de aprendizaje, abrir espacios para la autoevaluación, ofrecer otras que permitan administrar el tiempo, lograr disciplina y responsabilidad para cumplir con las obligaciones que se adquieren. Las acciones que como propuesta surgen de la investigación plantean la incorporación de una inducción que cumpla con tres aspectos: inducción, capacitación y entrenamiento que posibiliten el desarrollo de conductas metacognitivas como parte de la autonomía del estudiante, son.

► **Universidad Nacional de Colombia.**

El papel de la inducción en la permanencia académica en la educación superior no se limita solo a la educación virtual, incide también en los entornos presenciales de aprendizaje; Gallego y Casadiego (2018) considerando el alto grado de abandono que se tenía en la Universidad Nacional de Colombia en 2015 (15%) y teniendo presente que la deserción depende de múltiples factores, siendo uno de ellos el proceso de inducción que inicialmente reciben los estudiantes, exponen la estrategia que se adoptó en la institución y los resultados que se obtuvieron tras la aplicación de ella.

En 2016, con el objetivo ofrecer mejores condiciones para la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria, se implementa en la institución la asignatura "Cátedra Nacional de Inducción y preparación para la Vida Universitaria", asignatura que se adoptó en las ocho sedes de la Universidad Nacional; el objetivo principal de la asignatura fue trascender lo puramente académico e incluir la parte de bienestar estudiantil en la propuesta y unificar los criterios, objetivos y recursos en el proceso de inducción.

Los contenidos, la forma de evaluar y la metodología de implementación fueron evaluados

a partir de los contextos y necesidades de las diferentes sedes y concertados por el equipo de docentes encargado. Los resultados que se presentan corresponden a la aplicación durante dos periodos de la cátedra nacional de inducción: la deserción a nivel nacional pasó de 15% a 13%, cifra que, según Gallego y Casadiego (2018) representa una experiencia exitosa para la institución en términos de lograr los objetivos de permanencia estudiantil; se destaca además que en el estudio se consultó a los estudiantes si recomendarían a otros estudiantes de primer semestre tomar la asignatura, obteniendo que el 75% de ellos la recomendarían, además, los estudiantes resaltan la adquisición de habilidades académicas y los trámites académico- administrativos como temáticas acertadas en la asignatura, las reconocen como importantes en el proceso de adaptación a la vida universitaria.

El estudio anterior se constituye en un indicador más de la importancia del curso de inducción para la permanencia estudiantil, un buen curso de inducción apoya de manera efectiva la adaptación de los estudiantes, lo que incide directamente en el rendimiento académico óptimo y en la permanencia.

PROGRAMAS DE INDUCCIÓN EN DOS UNIVERSIDADES COLOMBIANAS

A pesar de la alta demanda y las oportunidades que ofrece la educación superior virtual en Colombia, estas no son garantía de permanencia y éxito para los estudiantes; sin duda alguna se ven enfrentados a los nuevos desafíos que implican las formas diferentes de hacer educación, si no hay una adaptación a estos modelos educativos, se generan dificultades en el desarrollo de las competencias y habilidades que requieren. En este sentido, las instituciones objeto de estudio se han preparado para que los estudiantes, especialmente los de nueva matrícula se adapten a sus nuevos ambientes de aprendizaje. Seguido se reportan las acciones seguidas en la inducción desarrolladas por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y Fundación Universitaria Católica del Norte.



Fuente: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

► Inducción en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

La UNAD fue creada mediante Ley 52 del 7 de julio de 1981 y desde 1982 la oferta de programas se realizó bajo la modalidad a distancia, constituyéndose en una innovación educativa. De 2007 a la fecha, la oferta académica continúa siendo a distancia, pero con una metodología virtual. La misión de la UNAD se constituye en referente institucional para el logro de la calidad y la equidad educativa en el país:

“La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) tiene como misión contribuir a la educación para todos a través de la modalidad abierta, a distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje, mediante

la acción pedagógica, la proyección social, el desarrollo regional y la proyección comunitaria, la inclusión, la investigación, la internacionalización y las innovaciones metodológicas y didácticas, con la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones para fomentar y acompañar el aprendizaje autónomo, generador de cultura y espíritu emprendedor que, en el marco de la sociedad global y del conocimiento, propicie el desarrollo económico, social y humano sostenible de las comunidades locales, regionales y globales con calidad, eficiencia y equidad social”. (UNAD, 2013)

Y en su capacidad reflexiva se proyecta como:

“...una organización líder en Educación Abierta y a Distancia, reconocida a nivel nacional e internacional por la calidad innovadora y pertinencia de sus ofertas y servicios educativos y por su compromiso y aporte de su comunidad académica al desarrollo humano sostenible, de las comunidades locales y globales”. (UNAD, 2013)

Para asegurar resultados de alta calidad y pertinencia social, la UNAD se comprende como un sistema de sistemas cuyos pilares son el talento humano, las plataformas tecnológicas, la vida académica y la gestión administrativa y financiera. Además, se reconoce como una organización inteligente, autorregulada e innovadora con capacidades instaladas para aprender, desaprender y perfeccionarse de forma permanente (UNAD, 2019). En la Tabla 5 se indica sus sistemas organizacionales.

Tabla 5. Sistemas organizacionales de la UNAD.

Sistema de Alta Política
Consejo Superior Universitario. Consejo Académico. Rectoría.
Sistema Misional
Vicerrectorías
<i>Académica y de Investigación:</i> Sistema de Gestión de la Investigación. Sistema de Gestión y Evaluación Docente. Redes de Docentes, Gestión Curricular, Gestión y Evaluación del Aprendizaje, y Gestión Académica para el Desarrollo del Componente Práctico.
<i>Medios y Mediaciones Pedagógicas:</i> Sistema Universitario Abierto (SUA). Sistema Nacional de Laboratorios (SNL). Redes de Gestión Tecnopedagógica para el Desarrollo del Componente Práctico. Sistema Nacional de Biblioteca (SNB). Redes de Gestión Tecnopedagógica para el Desarrollo de Contenidos, Recursos y Repositorios Bibliográficos. Sistema Nacional de Medios TIC (SNM). Red de Gestión Tecnopedagógica de Cursos y Recursos Educativos Digitales.
<i>Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados:</i> Sistema de Bienestar Integral. Sistema de Aseguramiento De La Calidad Integral de los Programas y Servicios de la UNAD. Sistema Nacional de Consejería. Sistema Operacional Dual. Redes de Consejeros, Monitores, Estudiantes y Egresados.

Sistema Misional

Inclusión Social para el Desarrollo Regional y la Proyección Comunitaria:

Sistema Nacional de Educación Continua y Proyección Social (SINEC).
Sistema Nacional de Educación Permanente (SINEP).
Sistema Nacional de Servicio Social Unadista (SISSU).
Redes de Liderazgo y Gestión Social, del Observatorio Intersistémico Regional (OIR) y de CAMPOUNAD.

Relaciones Intersistémicas e Internacionales:

Sistema U
UNAD Global.
Red de Relaciones Interinstitucionales.

Innovación y Emprendimiento:

Sistema de Gestión de la Innovación.
Redes de Gestión de la Innovación.
Centro de Innovación y Productividad.
Incubadoras.
Unidades de Emprendimiento.
Centros de Desarrollo Tecnológico.

Sistema Funcional

Secretaría General:

Sistema de Grados.
Sistema de Gestión Contractual y de Defensa Jurídica.
Sistema de Gestión Documental.

Gerencia Administrativa y Financiera.

Red de Gestión Administrativa y Financiera

Gerencia Plataformas e Infraestructuras Tecnológicas.

Sistema de Plataformas Tecnológicas.
Sistema Nacional de Registro y Control Académico.
Sistema de Soporte Técnico a la Infraestructura Tecnológica.

Gerencia de Calidad y Mejoramiento Organizacional.

Sistema de Atención al Usuario.

Gerencia de Talento Humano.

Red de Gestión del Talento Humano.

Gerencia de Infraestructura Física.

Red de Gestión de Infraestructura.

Gerencia de Comunicaciones y Marketing.

Sistema de Atención al Usuario (Contact Center).
Red de Gestión de Contenidos de Divulgación y Promoción.
Red de Gestión Estratégica del Marketing.

Oficina Asesora de Planeación.
Oficina de Control Interno.
Oficina de Control Interno Disciplinario.

Sistema Operacional

Escuelas académicas:

Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios (ECACEN).
Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente (ECAPMA).
Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería (ECBTI).
Ciencias de la Educación (ECEDU).
Ciencias de la Salud (ECISA).
Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (ECSAH).
Ciencias Jurídicas y Políticas (ECJP).
Instituto Virtual de Lenguas (INVIL).
Instituto Técnico Profesional (ITP).

Nodos Zonales

Centros

Fuente: Estatuto Organizacional. Acuerdo 039 del 3 de diciembre de 2019 (UNAD, 2019).

Los 71 programas académicos ofertados por la UNAD se gestionan desde las Escuelas Académicas, considerando lo establecido en el Proyecto Pedagógico Unadista Solidario (PAPS) (UNAD, 2013a) y el modelo pedagógico que se fundamenta en el desarrollo del aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo a partir de la planeación curricular y tecnopedagógica, la definición de las estrategias de aprendizaje y el sistema de evaluación para responder a las necesidades formativas que requieren los más de 147.000 estudiantes provenientes de diversas poblaciones, etnias y culturas ubicadas a lo largo y ancho de la geografía nacional e internacional. (UNAD, 2020)

La UNAD por ser una Institución de Educación Superior (IES) adscrita al Ministerio de Educación Nacional (MEN) está atenta a cumplir con sus políticas

en procura de una educación de calidad y de mayor competitividad. En este sentido, las preocupaciones del MEN frente a la permanencia, retención y deserción son también motivo de reflexión y acción en la UNAD cuando este reporta para el país que en las ofertas a distancia en educación superior el 30.9% de los estudiantes matriculados no logran iniciar su proceso académico y solo el 35% alcanza a ser promovido del primer al segundo periodo académico, sobrepasando la deserción estudiantil en un 46.1% por cohorte (MEN, 2016) y como política se indica disminuir la tasa de deserción a un 25.0% para el 2019 (MEN, 2009); en procura de lograr las metas nacionales, la UNAD se ha esforzado por elevar su calidad académica y aportar al proceso educativo de los estudiantes diversos servicios, estrategias, dispositivos y herramientas para su satisfacción, permanencia y promoción académica.

Se incorpora el servicio de "Acogida e integración Unadista", de carácter obligatorio para el estudiante y para la universidad; ofrece un panorama institucional en el orden académico y administrativo que orienta a los nuevos matriculados. Este servicio incluye la inducción, la cátedra Unadista, la cátedra región y la cátedra social-solidaria (UNAD, 2013b); en el presente estudio interesa abordar el primero de ellos.

La inducción está dirigida a los estudiantes de nueva matrícula y se comprende como el conjunto de actividades introductorias encaminadas a la apropiación del proceso formativo en la modalidad a distancia mediante el uso de estrategias, rutas de orientación y diversas interacciones. (2013b) En este proceso se aplica a los estudiantes una prueba de carácter obligatorio denominada "Prueba de caracterización" con el objetivo de identificar sus perfiles de ingreso y las competencias básicas y generales con el ánimo de generar estrategias que favorezcan un desempeño exitoso en la educación a distancia.

De los resultados de la Prueba de Caracterización se deriva un Plan de Acción Pedagógica Contextualizada (PAPC) para el fortalecimiento de competencias básicas y generales, y la apropiación del modelo pedagógico. Como estrategia la consejería académica en asocio con las Escuelas académicas genera espacios académicos para fortalecer en los estudiantes el razonamiento cuantitativo, la lectura crítica, el inglés, las competencias digitales básicas, estrategias de aprendizaje para la autonomía y la colaboración, hábitos de estudio, entre otros, y otros temas que surjan en esta prueba.

La inducción se realiza en cada uno de los 65 centros regionales en todo el país, y es organizada por los directores de Centro y/o Zona y por los consejeros académicos, apoyados por los monitores (estudiantes de periodos académicos avanzados), docentes y personal administrativo. Los consejeros académicos

se encuentran adscritos a la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados (VISAE), y son actores que hacen presencia social, presencia didáctica y presencia cognitiva para facilitar el desarrollo de la autogestión del estudiante y del aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo en los ambientes virtuales, además de acompañar y hacer seguimiento a los estudiantes de primera matrícula y reinducción en el transcurso de su proceso formativo. (UNAD, 2019)

En la UNAD (2017) la inducción para los estudiantes de primera matrícula de grado y posgrado se organiza en tres momentos:

1. Planeación.

En este momento se realiza alistamiento y certificación del curso de entrenamiento virtual en campus y la programación de las jornadas de inducción en los Centros mediante el aplicativo Sistema de Información de la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados (SIVISAE) con el propósito de que los estudiantes al momento de matricularse seleccionen si realizará la inducción de manera virtual o presencial.

2. Evento inicial de inducción.

Es el momento donde se definen los lineamientos y temas a desarrollar e incluye: (a) Inducción institucional, que trata el componente teleológico y modelo pedagógico de la universidad, (b) recorrido por el campus virtual para que el estudiante apropie el uso de la plataforma, (c) servicios complementarios como las estrategias de apoyo para la población vulnerable, actividades de desarrollo humano, calidad de vida, redes Unadista, entre otros, (d) inducción por Escuela donde se comparte información específica del programa (propósitos, plan de estudios, investigación formativa y científica, presentación de los actores académicos, entre otros), y (e) la evaluación de satisfacción de la inducción inicial.

3. Jornadas de inmersión en el campus virtual.

Son actividades posteriores a la inducción inicial en la que se tiene como propósito fortalecer las habilidades de los estudiantes en el manejo de la plataforma virtual, las estrategias de aprendizaje que se emplean y la apropiación de las aulas dispuestas para el aprendizaje. Al finalizar este

momento se aplica una evaluación para medir el impacto de la inducción.

Desde lo expuesto en el documento público Balance Social de Gestión 2019, en la UNAD la participación de los estudiantes en 2018 y 2019 se ha dado en la dinámica que se presenta en la Tabla 6.

Tabla 6. Participación de los estudiantes en la Inducción Unadista.

Año	Total matriculados	Inducción	%	Caracterización	%	Inmersión	%
2019	36.806	33.415	91%	36.309	99%	19.753	54%
2018	28.149	24.197	86%	27.586	98%	12.512	44%

Fuente: Tomado del Balance Social de Gestión 2019. (UNAD, 2020).

Se evidencia el éxito y la motivación dada a los estudiantes para que participen en la inducción, la Tabla 6 muestra que matrícula, la inducción misma, la caracterización y la inmersión se incrementan de 2018 a 2019. Para 2019 la evaluación de la satisfacción fue muy favorable dado que el 98% de los estudiantes coincidieron en expresar que estaban satisfechos con el programa de inducción por su utilidad en el proceso de formación, por los conocimientos que se adquirieron en la inmersión al campus virtual y la presentación de los servicios académicos y administrativos que se ofrecen. (UNAD, 2020)

Es importante señalar que para cada periodo académico desde la consejería académica se presenta un informe de la caracterización de los estudiantes que contiene datos del orden nacional, por zonas, escuelas y programas. Dicho informe reporta aspectos sociodemográficos, laborales,

educativos, familiares, psicológicos, estudiantes en condiciones de discapacidad, entre otros; permitiendo planificar e implementar estrategias de acompañamiento para las diferentes situaciones.

Como resultado de todo el trabajo y entrega personal y profesional de los actores involucrados en la inducción las tasas de retención y permanencia se han elevado contribuyendo de forma efectiva en la cristalización de los sueños de los estudiantes; de hecho, en el Balance Social de Gestión 2019 se reporta una retención promedio para 2017 de 59.7%, a 2018 de 62.1%, y para el primer semestre de 2019 un ascenso del 73.3%, y en cuanto a la permanencia estudiantil los promedios son del 75% (2017), 74.6% (2018) y para el primer periodo de 2019 un 76%. (UNAD, 2020). Datos que superan las metas nacionales en relación con la disminución de la tasa de deserción establecida por el MEN para 2019.

► **Inducción en la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN)**

La Fundación Universitaria Católica del Norte es una Institución de Educación Superior Virtual, pionera de esta modalidad en Colombia. Nace en la Diócesis de Santa Rosa de Osos (Antioquia), mediante Decreto Diocesano No. 28 de noviembre de 1996 y el 20 de mayo de 1997 recibe la Resolución 1671 del Ministerio de Educación Nacional, mediante la cual fue creada.

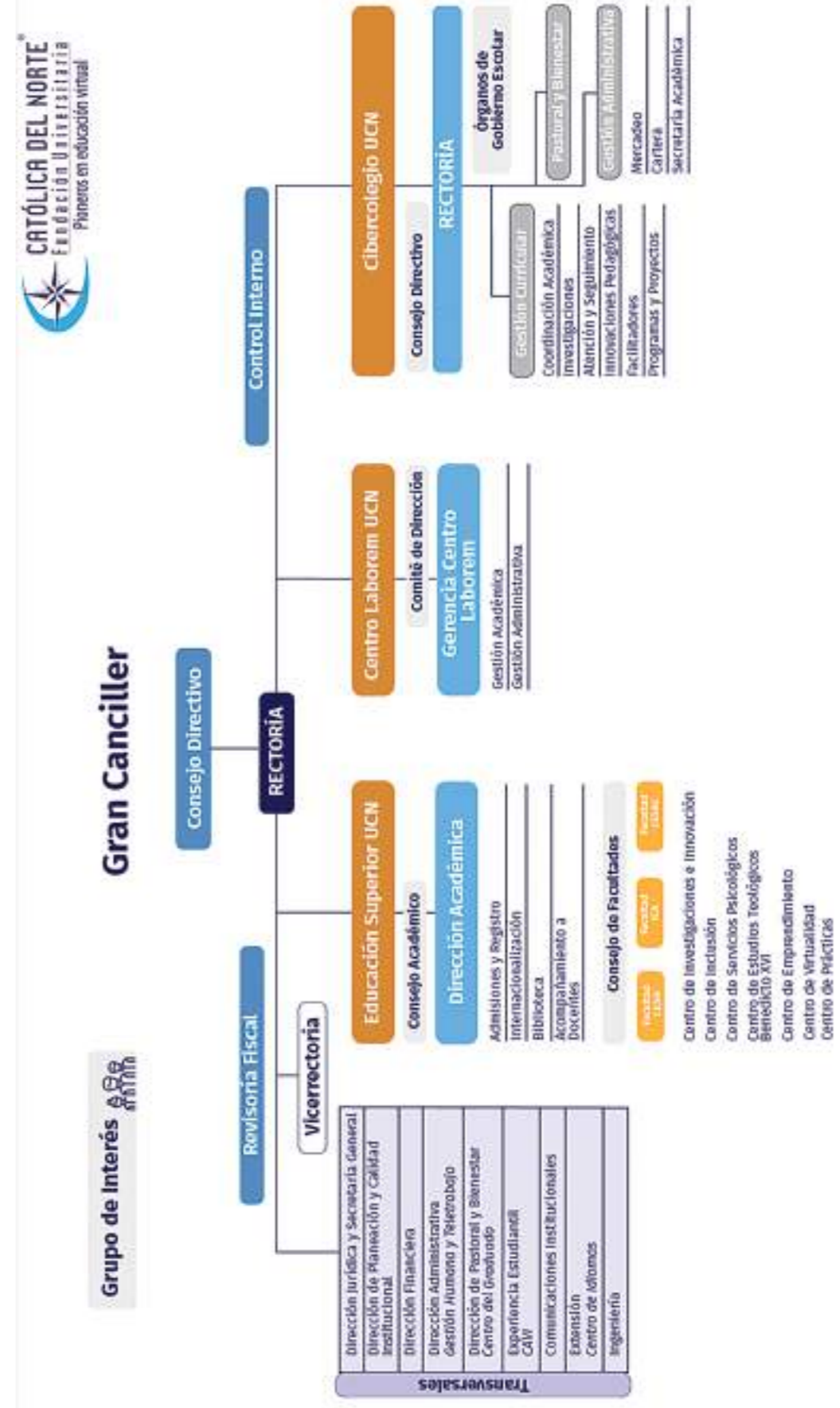
La FUCN (2016) se enfoca en cuatro servicios: Cibercolegio UCN (Educación Básica y Media); Educación Superior (técnicas profesionales, tecnologías, profesionales y posgrados); Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano (Formación académica y laboral) y Servicios de Extensión. La FUCN (2016) hace presencia en 106 municipios de Antioquia, 30 departamentos de Colombia, incluidos San Andrés y Providencia, y 10 países del mundo, llegando a una población que supera las 330.000 personas a través de 2.657 colaboradores entre docentes y administrativos tanto presenciales como teletrabajadores.

La institución oferta 32 programas académicos, entre los que se encuentran cuatro tecnologías, 11 programas profesionales y 17 de posgrado; estos programas se encuentran adscritos en las diferentes facultades de la institución y en ellos se propende por el empoderamiento del estudiante como protagonista de su aprendizaje, con las posibilidades pedagógicas-didácticas que disponen las TIC. (FUCN, 2016)

La Católica del Norte, encuentra en las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), la oportunidad para romper las distancias geográficas y ser partícipe de la inclusión social a través de una Educación Virtual con Sentido Humano. (FUCN, 2016) En la misión institucional se deja claro que "la formación con valores cristianos, mediante los ambientes virtuales de aprendizaje, son la estrategia para contribuir a la construcción de una sociedad justa e incluyente" (FUCN, 2016) y para ello se ha consolidado una estructura organizacional que permita responder a los desafíos de la educación mediada por la tecnología como se observa en la Figura 6.



Figura 6. Organigrama Fundación Universitaria Católica del Norte.



Fuente: Fundación Universitaria Católica del Norte (2020).

Sin referentes en Colombia, en lo que respecta a educación virtual y con el ánimo de ofrecer educación de calidad, cumpliendo las políticas gubernamentales y propendiendo por el bienestar de los estudiantes, la FUCN ha llevado a cabo procesos de autoevaluación y realimentación de sus funciones y procesos de manera permanente. Es así como a partir de noviembre de 2000, según Jaén, Molano, Silva y Berrío (2004), se inició un proceso de reflexión sobre las prácticas pedagógicas y didácticas en el ambiente virtual que generó



un primer estudio sobre estrategias formativas, incluyendo a los estudiantes, para conocer el nivel de aceptación al respecto.

Una de las estrategias formativas que se sometió a consideración, fue la inducción de los estudiantes, que inicialmente se llamó teleología, curso que se planteaba como una orientación inicial al nuevo estudiante, respecto al programa y la metodología, se motivaba y ofrecían instrucciones para adelantar los estudios de manera virtual. Del estudio se destaca:

1. La desorientación que sintieron los estudiantes; ellos percibieron como muy complicado ajustarse al cambio de modalidad educativa; se sugirió definir muy bien los objetivos y capacitar de manera previa al inicio de las clases.
2. Se abre un cuestionamiento sobre el papel de la teleología en la institución.
3. Se sugirió además que la inducción empezara desde el mercadeo, desde el primer contacto de los futuros estudiantes con la institución, ofrecer información clara y concreta sobre la modalidad de estudio.
4. Se determinó que la inducción es una categoría esencial, que debe orientarse al acompañamiento y que si no es clara no se pueden lograr los resultados esperados.

Los resultados de este estudio fueron el punto inicial, para la consolidación del curso de inducción, que, a lo largo de historia universitaria, se ha ido ajustando de acuerdo con las necesidades; para la Católica del Norte está claro que los estudiantes que inician su proceso en la educación virtual requieren de un acompañamiento que le permita crear la ruta inicial para convertirse en estudiante virtual con los elementos suficientes para transitar de manera exitosa el proceso académico.



Para la FUCN el curso de inducción a la educación virtual se concibe como una estrategia pedagógica que posibilita al estudiante el conocimiento y acercamiento previo a la vida universitaria, además desde la institución se tiene claro que el acceso a la educación superior requiere, para el estudiante, un acompañamiento que le permita la adaptación al nuevo entorno y finalmente, teniendo presente la modalidad educativa virtual, el curso de inducción es el espacio en el que los nuevos estudiantes pueden adquirir las habilidades necesarias para desempeñarse con éxito en los escenarios virtuales. El curso de inducción para la Católica del Norte contribuye a la motivación y permanencia del estudiante.

Actualmente en la Fundación Universitaria Católica del Norte, todo lo referente al curso de inducción lo dicta el Acuerdo 16 del 5 de diciembre de 2016; en este acuerdo se reconoce el curso de inducción como un momento educativo preliminar para todos los estudiantes nuevos, por lo tanto, es obligatorio para todos los que se matriculen en cualquier programa académico de la institución. La duración del curso de inducción es de dos semanas, las dos primeras del primer periodo académico.

El curso de inducción es evaluable, se califica como aprobado o no aprobado, pero esta calificación no tendrá incidencia curricular. El efecto de no aprobar el curso es que el estudiante lo debe repetir en el próximo periodo hasta aprobarlo. Es importante destacar que la inducción a estudiantes nuevos es dirigida y operada por la dirección de pastoral y bienestar, y cuenta con la asesoría de la facultad de ciencias de la educación, sociales y humanas que se encarga de supervisar y actualizar los contenidos, además, cada facultad interviene en los temas propios de ella.

Para el curso de inducción en la FUCN se definen tres núcleos: uso de la plataforma, aspectos institucionales y de conocimiento de la facultad y especificidades del programa.

La inducción al estudiante contempla una introducción sobre la modalidad de estudio virtual y el empoderamiento y la capacitación en el uso de las herramientas tecnológicas que tiene a su disposición durante su estadía como miembro de la comunidad académica; se invita a que el estudiante explore su universidad, en este caso, mediante el portal institucional y cada

una de las instancias y servicios que le ofrece, los roles del docente y del estudiante virtual, un primer acercamiento al concepto de aprendizaje autónomo y técnicas de estudio. Se invita a la reflexión sobre la comunicación efectiva en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Este curso se desarrolla a partir de una metodología de aprendizaje activo y comprensivo de orden práctico y dinámico, donde el estudiante adquiere un rol preponderante en su propio proceso de formación, posibilitando el aprender haciendo y el comprender lo que hace. Por políticas de la FUCN (2016), el curso de inducción pretende dar a conocer la institución a los estudiantes, reconociendo cada uno de los servicios que se ofrecen y cómo se articulan con ellos. También se busca que los nuevos estudiantes reconozcan el aula virtual como espacio de estudio y formación en el que encontrarán diversas herramientas con las que van a interactuar durante todo su recorrido académico.

Finalmente, desde la FUCN (2016) se intenta posibilitar un reconocimiento de sí mismo como individuo y ser social que se inserta en una formación de educación superior mediante una nueva modalidad de estudio, proporcionando algunas habilidades para superar las barreras que se presenten, potencializando estrategias de aprendizaje y adquiriendo nuevas que le representen una estancia motivante y de calidad en su proceso académico. Como complemento al curso de inducción, se cuenta con el programa de Tutores Estudiantes, el cual busca que estudiantes apoyen a otros estudiantes en la adaptación al mundo universitario.

La programación de encuentros es otra de las estrategias que se lleva a cabo como



complemento de la inducción. En este sentido, se programan encuentros de desarrollo humano donde se trabajan temáticas como: manejo del tiempo, modos y estrategias de aprendizaje, escuelas de familia; es importante señalar que se puede acceder a los profesionales del área a través del sitio web "Consúltame", en donde se ofertan los servicios de asesoría en las áreas de Psicología, Trabajo Social, asesorías pedagógicas y espirituales. Adicionalmente, la institución cuenta con el Centro de Acompañamiento Virtual Integral (CAVI), un área encargada de atender las diferentes necesidades de acompañamiento y orientación para el estudiante, en el orden de los procesos académicos, técnicos y financieros, que intervienen en el desarrollo de su estudio. Este servicio hace parte de las políticas de acompañamiento durante toda la estancia del estudiante en la institución.

Además del curso de inducción, la institución ofrece un curso Mooc para los aspirantes a cualquier programa de la Fundación, en este curso se trabajan varias de las temáticas del curso de inducción; si un aspirante aprueba el Mooc y se matricula en la institución, el curso de inducción puede ser homologado, a criterio de la dirección de pastoral y bienestar universitario.

Como se ha descrito en líneas anteriores, la inducción en ambas instituciones se ha venido actualizando acorde a las necesidades detectadas en los diagnósticos realizados a los estudiantes en cada periodo académico; de allí, que la UNAD y la FUCN estén abiertas a escuchar todos los aportes que tengan como propósito su mejoramiento continuo. Se trata de brindarle a los estudiantes una oferta de calidad que aporte a su transformación y a la de su entorno.

CAPÍTULO

4

**Aspectos
Metodológicos**



Aspectos metodológicos

Con el propósito de dar cuenta del conocimiento que se genera en esta investigación tanto para el objetivo general como para los específicos, se presentan los pasos que permitieron realizar los análisis cuantitativos y cualitativos que explican los resultados hallados y que se constituyen en la base de las recomendaciones para continuar fortaleciendo los programas y jornadas de Inducción en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN).

La investigación tuvo como propósito determinar las percepciones y satisfacción de los estudiantes y docentes frente a las acciones, estrategias y actividades desarrolladas en la inducción realizada en dos universidades colombianas. La población que participó en el estudio fueron 733 estudiantes; 386 de la Escuela Ciencias de la Educación (UNAD) y 347 de la Facultad de Ingenierías (FUCN); y 58 docentes de ambas universidades (29 docentes de cada una) que laboran en las unidades académicas ya señaladas. Se empleó la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, garantizando que participaran los estudiantes matriculados y activos, y los docentes de ambas instituciones; para Hernández, Fernández y Baptista (2006), además, de ser un muestreo eficiente y económico, permite seleccionar de forma directa e intencional a los individuos de la población.

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Es un estudio que correspondió a una investigación evaluativa que permitió identificar, analizar e interpretar información para la evaluación de la pertinencia de los programas de inducción en la UNAD y la FUCN; se indagó el problema de investigación desde los enfoques cualitativo y cuantitativo. Desde el primero, se analizaron las percepciones de los sujetos desde una perspectiva holística, observando el fenómeno

como un todo; y desde el segundo los datos obtenidos fueron procesados y analizados a través de métodos estadísticos.

OBTENCIÓN DE LOS DATOS

Previo consentimiento informado, para determinar percepciones y satisfacción de los estudiantes y docentes en relación con la inducción, se aplicó encuesta en línea. Se adaptó el cuestionario de Lavín (2007) empleado en una investigación que tenía por objeto analizar el efecto de la inducción en los estudiantes al finalizar su formación académica. El cuestionario inicial estaba estructurado en dos secciones: la primera, con 16 ítems, valoraba en los estudiantes el nivel de conocimiento de los tópicos o temas tratados en la inducción, y la segunda indagaba en 28 ítems por las percepciones y satisfacción de los estudiantes en la inducción. La segunda sección fue adaptada para este estudio acorde a las particularidades de las instituciones participantes.

El cuestionario adaptado que se aplicó en este estudio incluye una sección de datos sociodemográficos con ocho (8) ítems para estudiantes y cuatro (4) ítems para docentes. En la segunda sección con 18 ítems se indagan las percepciones y la satisfacción del estudiante frente a la inducción recibida en su universidad; y las percepciones y satisfacción de los docentes en 14 ítems. En las Tablas 7 y 8 se detalla esta información.

Los datos fueron analizados con estadística descriptiva (*N, M, Mdn, Mo, DE, Rango, Valores Mínimos, Valores Máximos*) y se realizaron análisis específicos como el coeficiente entre variables mediante rho de Spearman (r_s).

VARIABLES SELECCIONADAS PARA ESTUDIO

En el cuestionario a estudiantes se indagaron 26 variables que pueden observarse en la Tabla 7.



Tabla 7. Variables de estudio – Estudiantes.

Variables de estudio
Programa/Carrera
Nivel educativo
Período/Semestre
Edad
Estrato social
Región de procedencia
Formación de la madre
Formación del padre
Razones elección del programa/carrera
Percepción sobre la lectura
Tiempos dedicados a la lectura
Frecuencia lectora
Planificación de actividades curriculares y extracurriculares
Medios para planificar
Cumplimiento agenda
Trabajo en equipo
Aspectos institucionales
Aspectos académicos
Aspectos comunicacionales
Aspectos operativos
Recursos
Percepción sobre la inducción
Expectativas en su formación profesional
Aspectos por incluir en la inducción
Aspectos que no incluiría en la inducción
Satisfacción con el proceso de inducción.

Fuente: Resultados de este estudio.

Para el caso de los docentes, se analizaron 18 variables que se reportan en la Tabla 8.

Tabla 8. Variables de estudio – Docentes.

Variables de estudio
Universidad donde labora
Programa/carrera de actividad docente
Nivel educativo donde labora
Período/Semestre en el que labora
Aporte de la inducción a la selección del programa
Importancia de la lectura
Planificación que realizan los estudiantes
Compromisos calendarizados por los estudiantes
Trabajo en equipo de los estudiantes
Información en la inducción
Aspectos académicos
Aspectos comunicacionales
Aspectos operativos
Información recursos
Proceso de aprendizaje-enseñanza
Aspectos para incluir en la inducción
Aspectos para no incluir en la inducción
Satisfacción con la inducción a estudiantes

Fuente: Resultados de este estudio

PROCESAMIENTO DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO

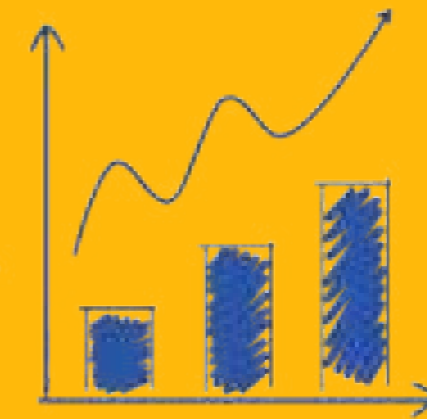
Obtenidas las dos bases de datos con sus correspondientes resultados fueron revisadas y se depuraron las datas cuidando que la información estuviera dentro de los rangos que se definieron en el instrumento aplicado. Los datos fueron procesados

en el software SSPS versión 24 y se prepararon las variables conforme a lo que se encontraba en la base de datos y realizaron los análisis descriptivos y rho de Spearman (r_s).

CAPÍTULO

5

Análisis y discusión
de resultados



Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se presentan los resultados que fueron planteados en los objetivos del estudio, los que orientaron la investigación. A partir del objetivo general se propuso determinar las percepciones y experiencias de los estudiantes y docentes sobre las acciones, estrategias y actividades desarrolladas en la inducción que recibieron en dos universidades colombianas; para esto se aplicó una encuesta adaptada de Lavín (2007) a estudiantes y docentes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN).

Los resultados de la aplicación de la encuesta a estudiantes y docentes se presentaron con estadística describiendo las características de las variables destacando las más frecuentes en orden ascendente, y se realizaron análisis específicos como el coeficiente entre variables mediante rho de Spearman (r_s).

Seguido se reportan los resultados que se obtuvieron al aplicar la encuesta a los estudiantes y a los docentes respectivamente.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES

Como se observa en la Tabla 9 con una $N=733$, que estuvieron bien ajustados, se calculó para cada una de las 26 variables asociadas al cuestionario la *Media (M)*, *Mediana (Md)*, *Moda (Mo)*, *Desviación estándar (DE)*, *Rango* y los *valores mínimos (V. Mín.)* y *máximos (V. Máx)* para identificar las tendencias generales en las respuestas.

En la Tabla 9 se presentan las estadísticas correspondientes a la información sociodemográfica y educativa de los estudiantes de la Universidad

Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y de la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN).

Tabla 9. Información general: sociodemográfica y educativa de los estudiantes de la UNAD y FUCN.

Datos sociodemográficos	M	Md	Mo	DE	Rango	V. Mín.	V. Máx.
Programa/Carrera	8,3	9	6	2,5	16	1	17
Nivel educativo	2	2	2	0,4	3	1	4
Período/ Semestre	2,7	3	1	1,5	4	1	5
Edad	3,4	3	3	0,9	5	1	6
Estrato social	2,3	2	2	0,9	5	1	6
Región de procedencia	2,6	2	2	1,1	5	1	6
Formación de la madre	2,1	2	1	1,3	5	1	6
Formación del padre	1,9	1	1	1,3	5	1	6

Fuente: Resultados de este estudio.

Nota: N=733

De las 733 respuestas que se encontraron en la base de datos, corresponde 52,7% a estudiantes matriculados en la UNAD y el 47,3% a la FUCN. En los 17 programas académicos reportados en la Tabla 10, de esa misma población se encontró que el 51,0% eran hombres y 49,0% mujeres. En relación con la edad el 48,3% se ubicó en el rango de 20 a 30 años, siguiéndole el 25,4% con personas adultas entre 31 a 40 años, el 13,2% tiene menos de 20 pero más de 17 años, el 10,1% adultos con 41 a 50 años, y en menor proporción los estudiantes mayores de 51 con 2,6% y los de 17 años con 0,4%. En cuanto al estrato social se encontró que están distribuidos así: al dos, con 37,2%; al tres, 30,8%; y al uno, el 23,7%. En menor proporción respondieron estudiantes de estrato cuatro (6,8%), cinco (1,1%) y seis (0,3%).

En relación con la región de procedencia, la zona Andina tuvo la mayor participación con un 62,1%, le sigue Bogotá con 19,6%, Caribe con 9,7%, Amazonía y Orinoquía con 4,3% y Pacífica 4,2%. Se hizo también la indagación de los niveles de formación que tenían la madre y el padre en relación con los estudiantes encontrándose que el mayor porcentaje en la madre corresponde en la formación en básica primaria que es de 45,7%, le sigue educación media con 27,6%, posterior el técnico con el 11,65%, profesional (6,8%), tecnólogo (6,1%) y posgrado (2,2%). En cuanto al padre se encontraron situaciones muy semejantes la mayor frecuencia: 52,4% se encuentra en la básica primaria; el 25% en la media; el 9,0% son técnicos, el 8,5% son profesionales, el 3,5% tecnólogos y el 1,4% cursaron posgrados. En la Tabla 10 se presentan los programas académicos matriculados por los 733 estudiantes que participaron en el estudio.

Tabla 10. Participación por programas académicos.

Programas académicos	f	%	% acumulado
Especialización en Educación Superior a Distancia (UNAD).	2	0,3	0,3
Especialización en Educación, Cultura y Política (UNAD).	1	0,1	0,4
Especialización en Gestión de Infraestructura Tecnológica (UNAD).	6	0,8	1,2
Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo (UNAD).	2	0,3	1,5
Ingeniería de Sistemas (FUCN).	7	1	2,5
Ingeniería Informática (FUCN).	283	38,6	41,1
Licenciatura en Etnoeducación (UNAD).	6	0,8	41,9
Licenciatura en Filosofía (UNAD).	3	0,4	42,3
Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés (UNAD).	257	35,1	77,4
Licenciatura en Matemáticas (UNAD).	74	10,1	87,4
Licenciatura en Pedagogía Infantil (UNAD).	21	2,9	90,3
Maestría en Educación (UNAD).	14	1,9	92,2
Maestría en Mediación Pedagógica en el Aprendizaje del Inglés (UNAD).	6	0,8	93
Tecnología en Desarrollo de Software (FUCN).	39	5,3	98,4
Tecnología en Gestión de Agroindustrias Alimenticias (FUCN).	3	0,4	98,8
Tecnología en Gestión de Plantaciones Forestales (FUCN).	5	0,7	99,5
Tecnología en Gestión de Servicios Financieros (FUCN).	4	0,5	100
Total	733	100	

Fuente: Resultados de este estudio.

Se destaca que los programas académicos de mayor participación fueron Ingeniería Informática (FUCN), Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés (UNAD), Licenciatura en Matemáticas (UNAD), Tecnología en Desarrollo de Software (FUCN) y Licenciatura en Pedagogía Infantil (UNAD).

El nivel educativo corresponde en su orden a estudiantes de pregrado (88,7%) seguido por los de tecnología (7,0%), maestría (2,7%) y especialización (1,6%). Dentro de los periodos matriculados se encontró que el 35,7% de la población se encontraba matriculada en el Primer periodo académico: seguido por el 20,6%

matriculada en Sexto, Séptimo y Octavo; el 16,6% en Noveno y Décimo; un 15,3% matriculado en los periodos de Tercero, Cuarto y Quinto; y con 11,7% en Segundo. En general, la mayor concentración de matrícula se encuentra en los periodos Primero y Segundo con 47,4% lo cual determina que el cuestionario fue resuelto por los estudiantes que recibieron la inducción en ambas universidades.

En la Tabla 11 se reporta información de las variables que indagan por las razones más importantes que en la inducción le permitieron hacer consciencia de la elección de su programa/carrera, percepciones sobre la lectura, la planificación de sus actividades académicas y la percepción frente al trabajo en equipo.

Tabla 11. Percepciones de los estudiantes sobre el programa matriculado, la lectura, la planificación y el trabajo en equipo.

Percepciones	M	Md	Mo	DE	Rango	V. Mín.	V. Máx.
Razones elección del programa/carrera.	30,5	28	19	21,1	78	1	79
Percepción sobre la lectura.	11,7	13	20	6,6	19	1	20
Tiempo dedicado a la lectura.	3,7	4	4	0,6	3	1	4
Frecuencia lectora.	2,2	2	2	0,9	4	1	5
Planificación de actividades curriculares y extracurriculares.	1,9	1	1	1,4	4	1	5
Medios para planificar.	1,9	2	2	0,7	3	1	4
Cumplimiento agenda.	3,6	4	4	0,6	3	1	4
Trabajo en equipo.	21,1	19	15	16	64	1	65

Fuente: Resultados de este estudio.

Referente a las razones más importantes que les permitieron a los estudiantes en la inducción hacer consciencia de la elección de la carrera, se encontraron seis combinaciones con mayor frecuencia, siendo las más importantes "favorecer el desarrollo personal, talentos o habilidades en el área" y "garantizar una fuente de empleo, favorecer el desarrollo personal, corresponde a mi interés"

cada una de ella con el 13,6%, le sigue "favorecer el desarrollo personal, contribuir al desarrollo de mi país, corresponde a mi interés" con el 9,3%, la siguiente combinación "garantizar una fuente de empleo, talentos o habilidades en el área, corresponde a mi interés" con un 5,3%, y el desarrollo de "talentos o habilidades en el área, contribuir al desarrollo de mi país, corresponde a mi interés" del 4,4%.



Se destaca que en todas las combinaciones está participando: "favorecer el desarrollo personal", "contribuir al desarrollo de mi país" asociado con "corresponde a mi interés"; de alguna manera estos resultados están mostrando que los estudiantes tienen intencionalidades muy particulares en relación con la elección del programa que están cursando al momento de resolver el instrumento.

Posteriormente se preguntó por las percepciones de los estudiantes frente a la lectura como actividad que debe realizar el estudiante en la una universidad a distancia o virtual. Se encontraron como respuesta cinco combinaciones en el siguiente orden de importancia: es "placentera, motivante e interesante" corresponde al 28,2%; otra se relaciona con que es "compleja, motivante e interesante" con un 24,3%; las otras indican que es "motivante e interesante" con un 8,7%; "interesante" para un 8,5% y "compleja e interesante" con un 8,0%. En este caso, en la encuesta los estudiantes consideran que es una actividad compleja; sin embargo, indican que tiene algunos elementos que la favorecen para poder desarrollarla como el ser interesante, motivante y el ser placentera.

Hay otra variable que indaga por el porcentaje que es importante tener en cuenta para el desarrollo

de la lectura de instrucciones, de los contenidos académicos, de las revistas especializadas y de los documentos científicos como elementos fundamentales en la formación profesional. El 72,2% señala que es altamente indispensable; el 24,1% es medianamente indispensable; y poco interesante y no indispensable alcanzan un 3,7%; lo que significa que los encuestados consideran que la lectura es importante para su proceso formativo.

También se estudió la frecuencia con que se leen espontáneamente las orientaciones, la información académica o científica, los libros de texto y revistas especializadas. Los resultados obtenidos indicaron que el 49,8% lo hace varias veces por semana, seguida de una que otra vez al mes con un 23,6%, y a diario solo lo hace un 19,2%; lo que significa en un momento dado que el estudiante realiza lecturas para su aprendizaje cuando tiene que hacer alguna consulta académica, al parecer no tienen hábitos de lectura en su proceso de aprendizaje que lo lleven a ser más constantes.

Otra variable que se indagó es si el estudiante planifica sus actividades curriculares y extracurriculares. Las respuestas más importantes fueron que el 70,3% sí planifica y el 27,4% a veces sí realiza algún tipo de

planificación. Otras opciones registraron un 2,2% (No planifica, lo hace regularmente, y Sí lo hace, pero no cumple con sus metas).

Posteriormente se les pregunta a los estudiantes acerca de los medios que utilizan para planificar sus actividades académicas. Un 55% comenta que usa un calendario o agenda personal, el 29,1% lo hace con la agenda del curso, otros (14,3%) hacen un ejercicio mental y no planea el 1,6%; lo que

indica en un momento dado que sí es necesaria la planificación y es importante contar con un medio de recordación para su seguimiento, ya sea el recurso que proporciona el aula o uno que el estudiante defina para su proceso donde registre sus compromisos académicos, personales y profesionales.

Y en cuanto a si cumple con los compromisos de la agenda en la Tabla 12 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 12. Cumplimiento de la agenda.

Cumplimiento de la agenda	F	%	% acumulado
49% menos	9	1,2	1,2
69%-50%	28	3,8	5
89%-70%	192	26,2	31,2
100%-90%	504	68,8	100
Total	733	100	

Fuente: Resultados de este estudio.

Esto indica en un momento dado que los estudiantes que deciden hacer sus estudios a distancia o virtualmente, si tienen esa capacidad para cumplir con los compromisos de las agendas y actividades en el aula donde desarrollan su proceso académico.

Referente a las percepciones del trabajo en equipo, se preguntó qué representaba trabajar las actividades académicas con un grupo o equipo de compañeros. Se destacan tres combinaciones en las respuestas que manifestaron los estudiantes;

las más importante corresponde a que el trabajo en equipo facilita el aprendizaje, permite el éxito académico y brinda flexibilidad con un 16,2%, le sigue el aprendizaje, éxito académico y la necesidad de organización con un 12,8%, y con el 11,7% el aprendizaje, la flexibilidad y la necesidad de organización. Esto puede traducirse en que hay una consideración fundamental en que el trabajo en equipo favorece el aprendizaje, contribuye al éxito académico y de alguna forma genera la necesidad de organizarse mejor en el proceso formativo que realiza el estudiante.

Seguido en la Tabla 13 se presentan de manera específica las percepciones y satisfacción de los estudiantes en la inducción que recibieron en sus universidades al ingresar a un programa o carrera profesional. Se analizan aspectos de orden institucional, académicos, comunicacionales,

operativos, los recursos, las percepciones sobre la información ofrecida, las expectativas profesionales, los aspectos que incluiría y los que no en la inducción, y la satisfacción que tiene el estudiante de la inducción recibida.

Tabla 13. Percepciones y satisfacción con la Inducción recibida.

Percepciones y satisfacción con la inducción recibida	M	Md	Mo	DE	Rango	V. Mín.	V. Máx.
Aspectos institucionales.	1,6	1	1	0,7	3	1	4
Aspectos académicos.	1,6	2	1	0,7	3	1	4
Aspectos comunicacionales.	1,7	2	1	0,7	3	1	4
Aspectos operativos.	1,5	1	1	0,7	3	1	4
Recursos.	1,8	2	2	0,8	3	1	4
Percepción sobre la inducción.	1,5	1	1	0,7	4	1	5
Expectativas en su formación profesional.	3,5	4	4	0,6	3	1	4
Aspectos por incluir en la inducción.	2,4	2	1	1,5	4	1	5
Aspectos que no incluiría en la inducción.	6,6	7	7	1,2	7	1	8
Satisfacción con el proceso de inducción.	1,6	2	2	0,6	3	1	4

Fuente: Resultados de este estudio.

Desde la información que se proporciona en la Tabla 13 acerca de la percepción sobre la información ofrecida en la inducción sobre aspectos institucionales (misión, visión, normatividad, estructura académica y administrativa), el 53,8% señalan que

fue muy buena; el 36,2% la califica como buena y aceptable un 8,5%. El porcentaje de deficiencia es muy bajo, el 1,6%, lo que demuestra que es importante seguir tratando estos temas en la inducción.

Se pregunta por la percepción acerca de la información ofrecida en la inducción en aspectos académicos como el currículo, la metodología, las estrategias de aprendizaje y la consejería académica y el 49,8% considera que la información es muy buena, el 40,7% la califica como buena, el 8,0% afirma que aceptable y como en el caso anterior un 1,5% la reporta como deficiente, lo que indica también que esta información es de relevancia para la inducción.

Como se observa en la Tabla 13, se indagaron las percepciones sobre la información ofrecida en la inducción por parte de la institución en aspectos comunicacionales como los mecanismos de acompañamiento, las sugerencias y contactos con las diferentes instancias, sobre lo cual el 47,1% indicó que recibió muy buena información; el 41,5% afirma que fue buena; el 9,4% señaló que la considera aceptable. Se incrementó en 5 décimas el porcentaje de deficiencia en relación con la anterior pregunta, correspondiendo en esta a 2,0%. Resultados similares a los del estudio de Mongui et al. (2020) donde se halló que más del 80% de los estudiantes consideraron que en la inducción recibieron la información necesaria para el inicio de las actividades académicas.

Otro aspecto que se estudió fueron las percepciones en relación con la información ofrecida en la inducción sobre los aspectos operativos como el manejo de la plataforma, el acceso a servicios institucionales, el proceso de matrícula y solicitud de certificados; los resultados señalan que el 55,1% la califica como muy buena; el 36% indica que la consideran buena y el 6,4% como aceptable, en menor proporción se considera deficiente con 1,6%. Sin duda alguna estos resultados indican que este

aspecto es bien valorado y merece seguir haciendo parte de la temática para inducción a estudiantes.

En la misma Tabla 13 se reporta el comportamiento de las respuestas que dieron los estudiantes acerca de las percepciones sobre la información recibida en la inducción sobre los recursos y el acceso a bibliotecas, los laboratorios, las aulas, el equipo audiovisual, la cafetería y demás, encontrándose que el 39,7% la califica como muy buena y el 43,7% la considera como buena, aquí ya los porcentajes que se venían trayendo se redujeron. El 13,0% corresponde a respuestas que la consideraron aceptable y aumentó en 3,7% el deficiente, lo que indica que sería conveniente revisar la información que se entrega en ese sentido o indagar en un momento dado cuáles fueron esas condiciones que determinaron que los estudiantes tuvieran una percepción un poco más baja respecto a los anteriores aspectos que se trabajaron en la inducción.

Se preguntó sobre cómo se percibía el proceso de aprendizaje-enseñanza dentro de la universidad, encontrándose que 54,6% lo califica de muy bueno; el 39,3% de bueno, el 4,1% como aceptable y deficiente el 1,8%, lo cual está dentro del rango de lo que se viene trabajando en la encuesta lo que se establece como aceptables y denotan que los estudiantes reciben la información suficiente para saber cómo realizar su proceso de aprendizaje dentro de la modalidad de estudios en la que está involucrado.

Sobre los contenidos temáticos de los cursos y sus actividades, se indagó si satisfacen las expectativas en su formación profesional, los resultados se reportan en la Tabla 14

Tabla 14. Satisfacción con la formación profesional.

Satisfacción con la formación profesional	f	%	% acumulado
100%-90%	418	57,0	100,0
39% menos	7	1,0	1,0
69%-40%	27	3,7	4,6
89%-70%	281	38,3	43,0
Total	733	100,0	

Fuente: Resultados de este estudio.

En este sentido se observa que los estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia como los de la Fundación Universitaria Católica del Norte consideran que la formación que están recibiendo en sus programas es la adecuada y valoran el proceso o académico que se está realizando en sus instituciones.

También se consultó por los aspectos que recomiendan los estudiantes que se deben considerar en la inducción para la satisfacción en el proceso de formación profesional. En la Tabla 15 se presentan resultados.

Tabla 15. Actividades que recomiendan estudiantes en la inducción.

Actividades	f	%	% acumulado
Académicas	301	41,1	41,1
Científicas	115	15,7	56,8
En el campus	114	15,6	72,3
Recreativas	109	14,9	87,2
Sociales	94	12,8	100,0
Total	733	100,0	

Fuente: Resultados de este estudio.

Indica que en un momento dado hay un alto interés de los encuestados en que se haga mayor énfasis en las fundamentaciones académicas y científicas que deben estar acompañando ese proceso de inducción, seguramente mostrando cuáles son los impactos de investigación que en un momento dado han venido realizando los profesores, investigadores, Semilleros, Grupos y Centros de investigación; es una situación que amerita consultar a mayor profundidad en estudios posteriores sobre el tema.

El 25,2% de los participantes considera que los programas actuales de inducción para la UNAD y la FUCN son completos y no requieren de otros componentes, pero un 16,4% manifiestan que deben incluirse más sesiones de trabajo para reforzar los hábitos de estudio para la autonomía en la modalidad a distancia con metodología virtual. Es importante el llamado que hace el 11,5% en relación con el acompañamiento personalizado del docente en su proceso de aprendizaje, sus observaciones estuvieron dadas en el alto volumen que deben atender los consejeros y docentes por lo que les gustaría contar con un acompañamiento más cercano y continuo, si bien entienden que las instituciones tienen sus políticas frente a la asignación de estudiantes al cuerpo académico, apreciarían un mayor acompañamiento.

Otras recomendaciones que comparten son: realizar más actividades académicas relacionadas directamente con el programa, especialmente con las prácticas (8,9%), dinamizar más actividades recreativas-deportivas, artísticas, lúdicas, de crecimiento personal, interactivas (7,7%), brindar apoyo para el uso y dominio de las TIC (4,2%), reconocimiento del campus físico y virtual (5,6%), entrega de un kit que contenga normatividad, procedimientos, agendas, directorio del programa, entre otros (3,5%), fomentar actividades sociales entre pares (2,3%), socializar para conocer acerca de los convenios, becas, bolsa de empleo, incentivos, entre otros (2,3%).



En menores proporciones sugieren organizar conversatorios con expertos y con los monitores (0,8%), entregar por escrito los resultados del diagnóstico académico realizado a los estudiantes (1,1%), detallar más la estructura organizativa de las instituciones (0,1%), dar cuenta del estado actual del impacto de la investigación en el programa seleccionado (1,2%), abrir espacios para la reflexión en torno a la ética profesional (0,5%), y otras recomendaciones que en conjunto cubren un 3,1% que corresponden a informar sobre los laboratorios, CIPAS, b-learning, cafés filosóficos, manejo de bases de datos, capacitaciones para el uso del estilo APA, uso de la biblioteca y replicar las jornadas de inducción (3,1%).



Se consultó también por los aspectos que no deberían incluirse en la inducción para la satisfacción de los estudiantes, se encontró que el 83,6% considera que la inducción es pertinente y se debe mantener en ambas instituciones. Con menor frecuencia indican que no incluirían actividades sociales entre pares (5,5%), los conversatorios extensos y repetitivos (4,6%), actividades no planificadas (3,3%), en menor porcentaje la lectura de materiales demasiado extensos (1,6%), conversatorios en videos (1,5%) y actividades presenciales (0,3%). Vale la pena que estos aportes se analicen posteriormente para mirar qué consideraciones particulares hay en relación con la información adicional que requiera el estudiante en su proceso formativo.

Finalmente, se preguntó por el grado de satisfacción respecto al proceso de inducción y se encontró que el 50,8% está satisfecho, el 43,5% muy satisfecho, el 5,3% poco satisfecho y 0,4% nada satisfecho. Lo que indica que, si se suman los porcentajes de muy satisfecho y satisfecho, el 94,3% de los encuestados consideran que el proceso de inducción fue útil para

su proceso formativo situación similar al estudio de Mongui et al. (2020), donde el 99% señala su satisfacción debido a que consideran la inducción como significativa frente a sus intereses personales y profesionales.

Para las 26 variables se realizó un análisis de correlación (r_s) que permite hacer algunas validaciones de los resultados encontrados en relación con algún tipo de relaciones significativas entre cada una de las variables.

Se encontró que la universidad de procedencia tuvo una alta relación con 0,62 en el coeficiente respecto a los programas que cursaban los estudiantes, esto es de esperarse porque de alguna manera está indicando que los estudiantes se sienten identificados con la institución en la cual realizaban su proceso formativo. Teniendo los datos de la formación de la madre se observó que tiene un alto nivel de correlación con la del padre con valor de 0,60, lo que indica que ambos padres influyeron en la decisión que tomó el estudiante cuando inició sus estudios. Otras de las variables consideradas

como destacadas fueron la importancia que tiene la lectura dentro de la modalidad educativa y la lectura de instrucciones, pero no tuvieron un valor importante con otras variables definidas en el estudio a diferencia de lo que si sucedió con los docentes en la encuesta correspondiente.

En la variable aspectos institucionales donde se consulta la visión, la misión, la normatividad, la estructura académica y administrativa se encontró que logró un alto valor con relación a los aspectos académicos (0,72); en la misma forma lo institucional correlacionó con los aspectos comunicacionales con un valor de 0,65, y con los operativos fue de 0,63. Lo institucional también correlacionó con el proceso de enseñanza y aprendizaje en 0,64 y le siguió el nivel de satisfacción que tenía el estudiante en el proceso de inducción que se realizó en este momento con una correlación de 0,56. Lo anterior indica que estas variables tuvieron alguna relación directa con el proceso que se adelanta en la inducción.

Hay otra variable que se relacionó con el proceso de inducción y corresponde a los aspectos curriculares y académicos, se encontró que tiene un valor de correlación de 0,72 con la percepción sobre los aspectos institucionales como se había señalado antes. En la misma forma con los aspectos comunicacionales la correlación fue de 0,69, con lo operativo presentó un coeficiente de correlación de 0,65 indicando también que hubo una correlación positiva relativamente alta entre estas dos variables. Los aspectos académicos también tuvieron una correlación de 0,64 con los recursos que tenía disponible el estudiante para adelantar su proceso.



En la misma forma se encontró un coeficiente de correlación del 0,7 para el proceso de enseñanza aprendizaje y los aspectos curriculares y finalmente el grado de satisfacción que se percibe en este aspecto corresponde a 0,63 indicando que para los estudiantes estas variables son importantes para su proceso formativo, sin embargo, se deben revisar con mayor detalle con el fin seguir mejorando el proceso.

Para los aspectos comunicacionales se encontró que el coeficiente de correlación más alto corresponde con los aspectos operativos (manejo de la plataforma, acceso a servicios institucionales, matrículas, certificados) con valor de 0,70. Le siguió a esta variable la correlación con recursos (uso de bibliotecas, laboratorios, aulas, equipo audiovisual, cafetería, entre otros) de 0,69, esta relación fue bastante fuerte y en la inducción permitió al estudiante reconocer no solo los servicios sino también su uso aportando esto a su proceso de aprendizaje. Y esta variable, aspectos comunicacionales, también tuvo una relación de 0,67 con el proceso de enseñanza aprendizaje, si bien es menor que las anteriores la información fue de utilidad en la inducción.

Respecto a la disposición de los recursos se encontraron coeficientes de correlación importantes con otras variables la de 0,69 con los aspectos comunicacionales, le siguió la relación con la percepción sobre los recursos y los aspectos académicos con valor de 0,64; por otra parte, la relación entre los recursos y los aspectos institucionales alcanzo un coeficiente de correlación de 0,68, lo que indica que se presentó una relación directa entre esas dos variables y es recomendable seguir con los aportes que ofrecen en la inducción. Sin duda alguna los aspectos misionales determinan la ruta a seguir en los procesos formativos. Finalmente, se halló una correlación entre lo curricular y los recursos con un valor de 0,63 lo que confirma que los recursos



son un aporte para el aprendizaje de los estudiantes en la modalidad para ambas universidades.

En general las variables aspectos institucionales, aspectos académicos, aspectos comunicacionales y proceso de enseñanza aprendizaje son todas positiva y están interrelacionadas, así que la modificación de alguna de ellas afectará a las otras; si llegan a considerarse las recomendaciones de los estudiantes frente a los aspectos a incluir o no incluir en la inducción deben hacerse cuidadosamente en ambas universidades.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A DOCENTES

En esta sección se presentan las estadísticas correspondientes a la información recolectada en el cuestionario dirigido a docentes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y a los de la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN). En la Tabla 16 se observan resultados.

Tabla 16. Resultados del cuestionario aplicado a los docentes.

Variables	M	Md	Mo	Rango	V. Mín.	V. Máx
Sexo	1,3	1	1	1	1	2
Universidad donde labora	1,5	1,5	1	1	1	2
Programa/carrera de actividad docente	8,9	8,5	17	16	1	17
Nivel educativo donde labora	1,3	1	1	2	1	3
Período/Semestre en el que labora	2	2	1	4	1	5
Región donde labora	2,2	1	1	3	1	4
Aporte de la inducción a la selección del programa	9,7	8,5	5	20	1	21
Importancia de la lectura	5,4	5	9	8	1	9
Panificación que realizan los estudiantes	1,8	1	1	5	1	6
Compromisos calendarizados por los estudiantes	1,8	1	1	2	1	3
Trabajo en equipo de los estudiantes	9,6	8	8	20	1	21
Información inducción	1,6	1	1	3	1	4
Aspectos académicos	1,7	2	1	3	1	4
Aspectos comunicacionales	1,8	2	2	3	1	4
Aspectos operativos	1,9	2	2	3	1	4
Información recursos	1,8	2	1	3	1	4
Proceso de aprendizaje-enseñanza	1,6	1	1	3	1	4
Aspectos para a incluir en la inducción	2,8	3	3	4	1	5
Aspectos para no incluir en la inducción	7,1	8	8	7	1	8
Satisfacción con la inducción a estudiantes	1,9	2	2	2	1	3

Fuente: Resultados de este estudio.
Nota: N=58



De las 58 respuestas que se encontraron en la base de datos, corresponde el 50% para cada una de las universidades. De esta misma población se encontró que el 69% eran hombres y 31% mujeres. En cuanto a la región donde laboraba en el momento en que se realizó la encuesta, se encontró que la zona Andina tuvo la mayor participación con un 51,7%, le siguió el teletrabajo motivado por las directrices gubernamentales en el período pandemia Covid 19, con 31%, Bogotá con un 12,1,6% y Caribe con 5,2%.

Al igual que los estudiantes, los programas académicos donde laboran los docentes con mayor participación en este estudio fueron Ingeniería Informática (FUCN), Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés (UNAD) y Licenciatura en Matemáticas (UNAD). El nivel educativo de los programas que dirigen los docentes en su orden a pregrado (81,0%) seguido por especialización (10,3%) y maestría (8,6%). Brindaban acompañamiento al 43,1% de los estudiantes matriculados en Primer periodo académico, seguido por el 25,9% en Segundo, para los estudiantes en Tercero, Cuarto y Quinto un 22,4%, y en menor proporción en Sexto, séptimo y Octavo con 5,2%, y 3,4% en Noveno y Décimo.

Referente a las razones más importantes que consideraron pudieron haberle permitido a los estudiantes en la inducción hacer conciencia de la elección de su carrera, se encontraron tres combinaciones con mayor frecuencia siendo las

más importantes "favorecer el desarrollo personal, "talentos o habilidades en el área" y "corresponde con su interés" con el 19,0%, le siguió "garantizar una fuente de empleo", "favorecer el desarrollo personal" y "desarrollo de talentos" con un 10,3%, y, finalmente, "garantizar una fuente de empleo, talentos o habilidades en el área, corresponde a mi interés" con un 8,6%. Estos resultados mostraron que los docentes perciben que los estudiantes eligen el programa matriculado porque corresponde a sus intereses y quieren generar su empleabilidad en un momento determinado; con relación a "garantizar una fuente de empleo", en su momento los estudiantes no manifestaron mucho interés en su selección.

Se consultó sobre cómo creían que los estudiantes podrían estar considerando la lectura, esto porque es una actividad propia y necesaria en universidad a distancia o virtual. Se encontraron cuatro combinaciones importantes con el siguiente orden de importancia: "placentera, motivante e interesante" corresponde al 32,8%; la segunda se relacionó con ser "compleja, motivante e interesante" con un 20,7%; "interesante", 15,5% y compleja, el 10,3%. Referente a la lectura se encontraron similitudes entre las percepciones de docentes y estudiantes, considerando la lectura como placentera, motivante e interesante, pero a su vez compleja.

También se indagó a los docentes si consideraba que los estudiantes planificaban sus actividades

curriculares y extracurriculares. Las respuestas más importantes fueron que el 58,6% si planifica y el 25,9% a veces hace algún tipo de planificación. Otras opciones registraron un 10,3% para no planifica, y 1,7% señalan que lo hacen regularmente y Sí lo hace, pero no cumple con sus metas. Se puede interpretar que los docentes percibieron a sus estudiantes como responsables de su proceso de aprendizaje.

Referente a las percepciones del trabajo en equipo, los docentes destacaron cuatro combinaciones en sus respuestas, las más frecuentes corresponden a que el trabajo en equipo aporta al "aprendizaje, es flexible y requiere organización" con 19,0%, le siguen con el 13,8% "aprendizaje, éxito académico y flexibilidad" y "aprendizaje, éxito académico y necesidad de organización". Por último, la combinación "improductividad, pérdida de tiempo y conflicto" con 8,6%. Al igual que los estudiantes, consideran que el trabajo en equipo fomenta el aprendizaje y el éxito académico, pero requiere de una organización previa para su logro.

Referente al proceso de inducción los docentes consideraron que la información que recibieron los estudiantes en los aspectos instituciones (misión, visión, normatividad, estructura académica y administrativa) fue muy buena (51,7%) y buena (36,2%); en lo que respecta a lo académico (currículo, metodología y estrategias de aprendizaje, consejería académica, entre otras) resultó ser muy buena (48,3%) y buena (41,4%); en lo comunicacional (mecanismos de acompañamiento, sugerencias, contactos con las diferentes instancias) buena (48,3%) y muy buena (36,2%), un 10% manifestó que es aceptable la información brindada. En aspectos operativos (manejo de la plataforma, acceso a servicios institucionales, matrículas, certificados) indicaron que la información recibida fue buena (41,4%) y muy buena (36,2%). Sobre los recursos (bibliotecas, aulas, equipo audiovisual, cafetería, entre otros) respondieron que muy buena e indicaron

que su socialización fue muy buena (41,4%), buena (36,2%) y un 20,7% la señaló como aceptable.

En todas las respuestas, el porcentaje de deficiencia es muy bajo, con un 1,6% máximo, lo que indica es que los temas son bien valorados y es importante que en la inducción se sigan tratando estos temas y actualizarlos según sean las dinámicas institucionales.

Los docentes señalaron que la información que recibieron los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza en la universidad la califican como muy bueno el 56,9%, bueno un 29,3%, aceptable el 10,3% y deficiente el 3,4% que coincide con las valoraciones que reportaron los estudiantes para este ítem, lo que indica que se recibe suficiente información en un asunto que es columna vertebral en sus estudios en la modalidad.

Frente a si la inducción fue o no adecuada, el 72,4% señaló que fue pertinente, y al preguntarles qué podía mejorarse, indicaron que las actividades de orden académico (25,9%) y las del campus virtual (29,3%) son las que deben tratarse con más duración de tiempo e intensidad. Indicaron estar muy satisfechos (34,5%) y satisfechos (43,1%) con la inducción que reciben los estudiantes. En total, el 77,6% de los docentes consideró que la inducción aportó positivamente a la formación de los estudiantes, tal como ellos lo valoraron, aunque con un porcentaje más alto (94,3%).

Finalmente, en todos los casos el coeficiente de correlación tiene un grado de significancia de 95% o más, ya que p tuvo valores de 0,00. El grado de satisfacción de los docentes con respecto a la inducción correlacionan por encima de 0,6 con los aspectos operativos, el proceso de enseñanza aprendizaje, los aspectos institucionales. Estas variables explican el fenómeno estudiado en esta investigación desde el punto de vista de los docentes.

CONCLUSIONES



Conclusiones

En la indagación realizada las universidades españolas, norteamericanas, latinoamericanas y colombianas se encontraron tres formas de implementar la inducción y el acompañamiento a los estudiantes durante el primer año de estudios. La primera está orientada al estudiante, mediante la cual se fortalece el interés de este en su elección de profesión; la segunda, se orienta a la institución con el uso de estrategias financieras, con el diseño de mentorías y oficinas dedicadas a acompañar al estudiante, en aspectos metodológicos; y, la tercera, combina las estrategias basadas en el estudiante y la institución. Estas estrategias tienen como propósito la adaptación del estudiante al medio universitario, su permanencia y el éxito académico durante la carrera y su egreso.

A nivel general la tendencia es que los planes de acogida y la inducción no se diseñen solo para la oferta de un entrenamiento y acompañamiento inicial a los estudiantes, sino que se hagan sostenibles durante toda la carrera, o al menos durante el primer año. Por ello las tutorías, los planes de acompañamiento, las asesorías, entre otras, se centran en aspectos personales, académicos e institucionales a cargo de docentes o estudiantes de matrícula avanzada.

Para el caso de Latinoamérica, la inducción a la educación superior se consolida como un proceso que aporta directamente a la permanencia estudiantil, por ello y considerando la vulnerabilidad económica y social de la población, las instituciones educativas incluyen el desarrollo de: habilidades como la comunicación oral y escrita, el manejo de la tecnología, habilidades del pensamiento, habilidades tecnológicas, desarrollo de la autonomía y razonamiento matemático, como forma de aportar al estudiante en aspectos que tienen poco dominio y son necesarios en el proceso educativo; el propósito de la inducción es que el nuevo estudiante se sienta miembro de la comunidad académica, el fortalecimiento de sus

habilidades básicas, las cuales le dan confianza y el ofrecimiento de herramientas que le posibilitan un buen proceso educativo.

La concepción de la inducción en esta región va más allá de un curso, es concebida como una estrategia de acompañamiento al estudiante a lo largo de la carrera; la inducción en las universidades de Latinoamérica es más un proceso permanente que se orienta a la promoción del rendimiento académico, que un curso temporal. Esta postura es consecuente con la tendencia de las universidades españolas y norteamericanas, que le acompañan durante toda la estancia en las instituciones, como estrategia para mejorar las tasas de permanencia y su rendimiento. Por ello en la región se incluyen diferentes estrategias en los procesos inductivos; las cuales van desde la inclusión de los padres de familia en los procesos educativos, hasta el apoyo psicoafectivo y académico a los estudiantes.

En Colombia, los cursos y programas de inducción son adoptados por casi todas las instituciones educativas de educación superior y está clara la necesidad de ofrecer este tipo de formación para los estudiantes de primer ingreso en aras de su adaptación, rendimiento académico y permanencia estudiantil. La mayoría de los cursos y programas de inducción se ofrecen de manera previa al inicio de las actividades académicas o paralelas a la primera matrícula del estudiante. Se contempla, además, el desarrollo de la autonomía como competencia fundamental para lograr el aprendizaje en la educación superior.

En las instituciones educativas que ofrecen programas a distancia o virtuales. El curso de inducción tiene un componente especial, puesto que se debe preparar al nuevo estudiante tanto para el uso de la tecnología con fines educativos, como



para propiciar el desarrollo de competencias que le permitan adaptarse y responder a su nuevo rol académico. Las grandes diferencias entre la modalidad educativa presencial y la virtual, hace necesario un proceso inductivo que prepare al estudiante para enfrentarse a nuevas situaciones y le posibilite el éxito en los estudios.

De acuerdo con los resultados de la exploración, se puede decir que en Colombia los cursos de inducción a la educación superior se desarrollan a partir de tres ejes: el manejo de la plataforma o tecnología asociada a la institución, el desarrollo de hábitos de estudio y autonomía del estudiante y el conocimiento de la institución educativa que incluye servicios, metodología, apoyo estudiantil. Los planes de formación para estos cursos se enfocan en las dificultades que se presentan en la transición entre la secundaria y la universidad, entre las que se destacan el manejo del tiempo, la aplicación de técnicas de estudio, la adaptación a los sistemas de evaluación, la autonomía para estudiar y los estilos de aprendizaje.

Si bien son escasas las investigaciones en relación con la satisfacción de los estudiantes de primera matrícula en su proceso de inducción desde el punto de vista del estudiante y el docente, las instituciones educativas colombianas han adelantado estudios que reflejan la incidencia de la inducción en la permanencia estudiantil. Actualmente se llevan a cabo planes de mejoramiento para estos cursos a partir de las necesidades y percepciones de los estudiantes. Algunas instituciones, teniendo presente las diferencias entre programas, disponen de diversas temáticas y metodologías para la inducción, cuyo

objetivo es lograr la adaptación de estudiante al entorno educativo y permitirle llevar a cabo con éxito, los procesos de aprendizaje.

La extensión de los cursos de inducción y el acompañamiento durante toda la carrera no es muy común en el entorno educativo colombiano, la mayoría de los programas de inducción finalizan cuando los estudiantes inician sus procesos académicos; sin embargo, se observa que las universidades que ofertan programas a distancia o virtuales, han incorporado acciones de seguimiento y acompañamiento al estudiante durante toda la permanencia en la institución.

El estudio –en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN)– arrojó resultados positivos para ambas instituciones. Las inducciones propenden por el acompañamiento y seguimiento integral para el ingreso exitoso a los programas académicos en que se han matriculado los estudiantes. Los logros alcanzados por en la inducción posiblemente está dado porque se ha planificado y diseñado en torno al aprendizaje individual y al colectivo, considerando que las interacciones con el medio no condicionen lo que se aprende.

Los individuos no se aproximan al conocimiento de igual forma ni al mismo tiempo, lo que se aprende en el proceso formativo potencia la autonomía y la autorregulación (aprender a aprender) de los estudiantes y los contenidos son significativos despertando la funcionalidad cognitiva y psicológica, que posibilita que el individuo atienda la multiplicidad de recursos empleados para el aprendizaje.

RECOMENDACIONES



Recomendaciones

Indistintamente del lugar donde se ubique la institución de educación superior, ésta debe asumir con responsabilidad y compromiso el establecimiento de un vínculo entre el estudiante, el programa académico y la institución planificando estrategias o proyectos que posibiliten este nexo, con una perspectiva de sostenibilidad durante toda la carrera. Para los investigadores interesados en seguir estudiando el tema y para las instituciones que realizan los procesos de inducción a los nuevos estudiantes se comparten algunas consideraciones para tener en cuenta.

La inducción a estudiantes de primera matrícula o de primer año es de gran importancia y se debe considerar más allá de las estadísticas que indiquen tasas de permanencia; en este sentido además de una programación bien planificada, se requiere que las instituciones y los profesionales que lideran estos procesos se interesen por indagar y constituir una base de datos actualizada, donde se incluyan las preocupaciones y expectativas de los estudiantes, aspectos demográficos, familiares, laborales y escolares, elementos de gran valía para mejorar las estrategias de inducción.

Se debe entender que las percepciones y la satisfacción de los estudiantes frente a su experiencia formativa no obedecen a una sola variable, por ello es importante que se planifiquen programas o estrategias de inducción que contemplen aspectos socioculturales, comportamentales, académicos, ontológicos y financieros, entre otros.

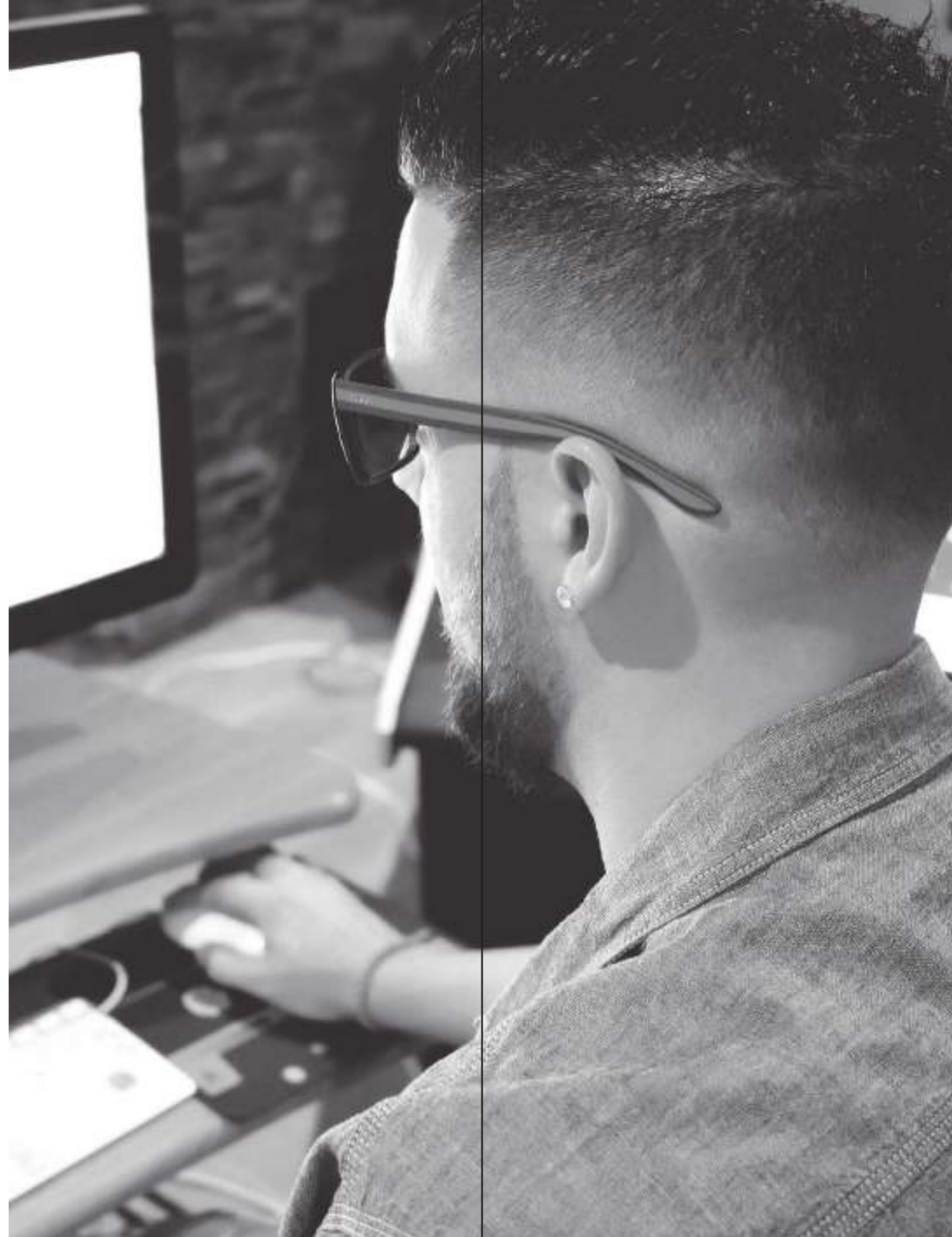
Si bien algunas instituciones de educación superior se centran en estrategias de inducción basadas en la institución (apoyos de tipo económico, mentorías, consejerías, acompañamiento personalizado y financiero); y, otras están basadas en los estudiantes (estrategias y métodos para el desarrollo de habilidades y competencias para la autonomía) y se recomienda su combinación dadas las condiciones socioculturales y económicas que caracterizan nuestra región.

Las estrategias de inducción deben incluir atención personalizada, soporte humano y tecnológico a los estudiantes en las asesorías, evaluación continua e integral, información académica y administrativa relevante; e integrar redes de apoyo con profesionales de distintas disciplinas y con estudiantes de semestres avanzados, para que interactúen como dinamizadores de manera sincrónica y asincrónica según se requiera.

Estas redes deben motivar a los nuevos estudiantes a ser actores activos y no pasivos frente a su proceso de aprendizaje, a participar en las actividades académicas y en la integración universitaria como las deportivas, celebraciones, festejos, cursos libres, entre otros.

Se recomienda a las instituciones que la inducción se realice al inicio, en el transcurso y al finalizar el programa académico, que se oferte en línea o presencial, se regulen los temas evitando la repetición de estos y que traten lo realmente importante; y, por sobre todo, desarrolle la autonomía de los estudiantes para que su participación sea activa y exitosa. Sin embargo, la formulación de los planes de inducción se realizará de acuerdo con las necesidades de cada institución, pero a partir de necesidades comunes que pueden ser determinadas mediante los procesos investigativos particulares, para caracterizar de los estudiantes y sistematizar las buenas prácticas institucionales, las que podrán ser incorporadas en los siguientes procesos de inducción o replicadas parcialmente por otras instituciones.

Ante el auge de la educación virtual, es preciso pensar en la incorporación de las necesidades propias de esta metodología en la estrategia de inducción. Los entornos virtuales de aprendizaje representan un escenario nuevo y retador para los



estudiantes, docentes e instituciones educativas, iniciar en este modelo educativo deja en evidencia la necesidad de formar al estudiante para que responda de manera satisfactoria a las nuevas responsabilidades y desafíos.

Finalmente, es importante tener presente que las estrategias de inducción en la modalidad virtual cobran un gran valor al tratarse no sólo del inicio en la utilización de la tecnología con fines educativos, sino también del entrenamiento y conocimiento de las prácticas pedagógicas institucionales y técnicas de estudio que apoyarán al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Esta es una estrategia determinante para el rendimiento académico y su permanencia. Independiente de la modalidad (presencial o virtual) se hace necesaria la inducción que prepare al estudiante para enfrentarse a las nuevas situaciones y le permita el logro de los objetivos propios de la formación para su desarrollo profesional y personal.

R E F E R E N C I A S



Referencias

- Abreu, O. (2014). La dinámica sociedad, universidad, enseñanza-aprendizaje de la historia. *Revista Sarance*, 31. Pp.101- 112.
- Acedo, L. M. S. S. (1998). Inteligencia y personalidad en las interfaces educativas. Bilbao, España: Editorial Descleé de Brouwer.
- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cadernos de Pesquisa*, 44 (153). 548-578. <https://dx.doi.org/10.1590/198053142910>
- Ahumada, V., Gamboa, M y Guerrero, J. (2019). *Calidad de la educación superior en Colombia: Eficacia de algunos programas académicos presenciales y a distancia en las pruebas Saber Pro*. Libros Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 1-257. Recuperado de <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/3017>
- Ángeles-Sánchez, E. P. (2014). ¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea?: La experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados. En Ramírez Prado, M. y Rama, C. *Los Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia: Nuevos Escenarios, Experiencias y Tendencias*. (pp. 144-173). Lima: talleres gráficos de la Universidad Alas Peruanas.
- Añez, A. (2008). Impacto de un programa de orientación, información y comunicación en el ingreso estudiantil universitario. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(15), pp. 43-48.
- Atehortúa, A. y Liscano A. (2010). Dificultades de los estudiantes en la adaptación de la metodología de educación a distancia en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, CERES Villa de San Sebastián de La Plata, Huila. *Revista de Investigaciones UNAD* 9 (2), pp. 55-78.

- Avendaño, J., García, M., Chávez, L., Guzmán, L. y Cerqueda, F. (2017). *Curso de inducción como primer paso para abatir la deserción de los estudiantes de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UABJO*. ISSN 2618-2688. Córdoba, Argentina.
- Bisquerra, R. (2005). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Praxis Universidad.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Madrid: Editorial Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, G. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Nueva York: Basic Books.
- Breso, E., Salanova, M., Martínez, I. M., Grau, R., y Agut, S. (2004). *Éxito académico y expectativas de éxito: El rol mediador de la autoeficacia académica*. En: Salanova, M., Grau, R. Martínez, I. M.
- Cabrera, A. (2012). *Pathways to a four-year degree: determinants of transfer and degree completion*. In: SEIDMAN, Alan (Ed.). *College student retention: a formula for student Success*. Westport: Praeger. Pp. 155-209.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational theory*. Washington DC: U.S. Office of Education.
- Comte A. (1975). *Cours de philosophie positive*, 2 tomos, París, Hermann.
- Crisol, E. (2009). Reseña de "Programas de acogida y orientación al estudiante en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior" de Gonzalo Quiroga, M. y Nieto Bona, M.P (Coords.). Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), Pp. 345-347.
- Del-Arco Bravo, I., Camats, R., Flores, O., Alaminos, F. y Blázquez, J. (2011). Programación de Iniciación para alumnos del primer curso de grado (plan Bolonia) en España. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (1). Pp. 445-462.
- Delgado, F. (2001). *Paradigmas y retos de la investigación educativa*. Publicación de la Universidad de Los Andes, Mérida.

- Douglas, J., McClelland, R. y Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Journal of Quality Assurance in Education*, 16 (1). Pp. 19-35.
- Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, (29), Pp. 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Durkheim, E. (1991). *Educación y sociología*. México: Editorial Colofón.
- Fainholc, B. (2004). La calidad de la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. *RED, Revista de Educación a Distancia*, p. 12.
- Falla, D. S. y Torres, J. C. (2017). Identificación de estrategias pedagógicas pertinentes que fomenten el aprendizaje autónomo y la interacción con las TIC, posibilitando disminuir las dificultades más recurrentes que presentan los estudiantes adultos frente al proceso de adaptación al sistema de educación virtual y a distancia en la UNAD- CEAD de Acacias [Tesis de Especialización]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Ferré, X., Imbert, R., Martínez, E. y Muñoz, S. (2009). *Plan de orientación y acogida para un nuevo título de grado acorde al EEES en la Facultad de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid*. Universidad de Girona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/2004>
- Fuentes, R. y Matamala, A. (2015). *Programa de inducción como estrategia de adaptación a la vida universitaria*. V CLABES. Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior. Talca Universidad, Chile.
- Fundación Universitaria Católica del Norte – FUCN. (2016). Acuerdo 16 DE 2016 por la cual se reglamenta el curso de inducción para todos los estudiantes nuevos de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Santa Rosa de Osos, Antioquia.
- Gairín Sallán, J., Feixas Condom, M., Muñoz Moreno, J. Guillamón Ramos, C. y Quinquer Vilamitjana, D. (2009). La transición secundaria-universidad. La acogida a los estudiantes de primer curso. En: Martínez, M. y Añaños, E. *Experiencias docentes innovadoras de la UAB en ciencias sociales y ciencias humanas*. (pp. 123-136), Universidad Autónoma de Barcelona, IDES. Recuperado de https://intranet.uab.es/Document/914/97/ciencias_sociales,0.pdf#page=123

- Gallego, L. E. y Casadiego, M. A. (2018). Cátedra Nacional de Inducción: Estrategia para la mitigación de la deserción y la adaptación a la vida universitaria en la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1944>
- García, E. y Nusito G. (.2002). *Psicología social de la familia*. España: Editorial Espardos Ibéricos.
- García Aretio, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. *Revista de Pensamiento, Tecnología y Sociedad*, (98). p.318.
- González, Y., Manzano, O. y Torres, M. (2017). Riesgos de deserción en las universidades virtuales de Colombia, frente a las estrategias de retención. *Revista Libre Empresa*, 14 (2). 177-197.
- González, J. R., García, A., Meléndez, C., Núñez, S., Soler, A. M., Macías, J. (2011). Evaluación del plan de acogida de los alumnos de nuevo ingreso de la facultad de enfermería, fisioterapia y podología de la Universidad de Sevilla. España. *Revista Cuidarte*, 2(1). Pp. 119-126.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). Metodología de la investigación. México.: McGraw-Hill.
- Himmel, E. (2018). *Retención y movilidad estudiantil*. Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. DOI: 10.31619/caledu.n17.409
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IESLAC. (2007). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: IESLAC.
- Jaén, D.E., Molano, M. L., Silva, J. y Berrío, G. (2004). Análisis del sondeo a estudiantes sobre la primera aplicación del sistema de estudios de la Fundación Universitaria Católica del Norte. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*. 12.
- Jencks, C. (1972). Inequality in retrospect. *Harvard Educational Review*, 43 (1). Pp. 138-164.

- Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), Pp. 106-111.
- Kant, E. (1974). *Disertaciones latinas*, Universidad Central de Caracas. Caracas.
- Keegan, D. (1986). *Theoretical principles of distance education*. London, New York: Routledge.
- Labajos Valencia, S. y Arroyo, M. J. (2013). Los Planes de Acogida en la Comunidad de Castilla y León: evaluación, análisis y propuestas de mejora desde la educación inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 6 (2). 1-20.
- Labraña, J. (2014). Aportes del concepto de educación en Luhmann y su vinculación con el estudio de la exclusión. *Estudios pedagógicos Valdivia*, 40(1), pp. 309-326.
- Lavin, M. (2007). El proceso de inducción para los alumnos de primer ingreso en la Licenciatura de Relaciones Industriales: Análisis y medición del resultado al finalizar sus estudios [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana. México, D.F.
- Ley Orgánica 11 de 1983. (1983). Reforma Universitaria (BOE 1 de septiembre de 1983). Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/uepei/lru.html>
- Ley Orgánica 6 de 2001. (2001). De Universidades (BOE 24 de diciembre de 2001).
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad*. De la unidad a la diferencia. Madrid: Editorial Trotta.
- Luque, E., García., F. y De Santiago, C. (2013). El abandono y egreso en la UNED. Vicerrectorado de Calidad e Internacionalización. Instituto Universitario de Educación a Distancia, IUED (UNED). Pp. 211-220.
- Martín, D. (2017). *La inducción a la educación superior en la Universidad Militar Nueva Granada y factores de deserción universitario en Bogotá* [Tesis de Especialización]. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá. Recuperado de <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/16132>
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17 (33). Pp. 7-27.

- Matus, J. (2012). *Integración a la vida universitaria*. II CLABES. Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Brasil.
- Michavila, F. (2015). La acogida de los nuevos estudiantes. REDU. Revista de Docencia Universitaria. 13(2). Pp. 37-52.
- Michavila, F., García, J., Martínez, J., Merhi, R., Esteve, F., Martínez, A. (2011). *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2019). Decreto 13330 de julio 25 de 2019. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_.pdf
- Ministerio de Educación Nacional–MEN. (2017). Síntesis estadística de educación superior en Colombia. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional–MEN. (2016). Educación Virtual o Educación en Línea. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-196492.html>
- Ministerio de Educación Nacional–MEN. (2015). Síntesis estadística de educación superior en Colombia. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional–MEN. (2013). Sistema para la prevención de la deserción de la educación superior- SPADIES. Recuperado de <http://spadies.mineduacion.gov.co/spadies/JSON.html>
- Ministerio de Educación Nacional–MEN. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2009). Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016. Lineamientos del PNDE sobre Investigación, Ciencia y Tecnología. Pacto social por la Educación. Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-183191_INV_CIENCIA_TECNOLOGIA.pdf?binary_rand=9200

- Mongui, D. A., Torres González, I., y Cobo Ospina, C. E. (2020). *Curso de acogida e inducción para favorecer la permanencia estudiantil*. Congreso CLABES, (pp. 1073-1081). Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2715>
- Moore, M. y Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A Systems View* (2a ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Musito, G. (2005). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona, España: Editorial Idea Book. SA.
- Ohio University. (2016). Factors Associated with First-Year Student Attrition and Retention at Ohio University. Ohio University, USA.
- Ohio University. (2020). Office of Information Technology. Ohio University, USA.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU. (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE (2017). *Activos con América Latina y el Caribe*. Secretaría de Relaciones Globales. Recuperado de <http://www.oecd.org/latin-america/Active-with-Latin-Americaand-the-Caribbean-spanish.pdf>
- Osorio, L.; Salinas, V. y Montero, F. (2014). Percepción de estudiantes y docentes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) sobre el curso en línea de inducción a la modalidad virtual. *Revista iberoamericana de estudios en educación*. 9(2). Pp. 274-289.
- Padilla, L. Figueroa, A. Rodríguez, F. (2017). La incorporación a la universidad de los estudiantes en Aguascalientes. La perspectiva del orientador educativo. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 48. Pp. 1-19.
- Palma E., Barbas J., Aliaga J-J., Plaza, P. y Vázquez D. (2009). *Plan de Acogida y Acompañamiento al alumno EUITA-UPM*. Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Aeronáutica. Universidad Politécnica de Madrid.

- Pastor, G. (2015). Diseño e implantación de un plan de acogida para los estudiantes de los grados de la facultad de ciencias políticas y sociología. Experiencia piloto en el grado de Gestión de Administración Pública. Proyecto 253 de Innovación y Mejora de la Calidad Docente. Convocatoria. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Pp. 1–36.
- Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de educación*, 242. Pp. 64-86.
- Peralta, R. y Mora, J. (2016). El abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD Colombia. VI Clabes (Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior. Quito, Ecuador.
- Pérez, A. (2009). *La cultura Escolar en la sociedad Neoliberal*. Madrid, Editorial Morata.
- Prieto, M. y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. Capítulo V. Universidad Autónoma de Madrid. 11-135. Recuperado de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/la-calidad-de-la-educacion-manso.pdf>
- Riquelme, P., Serrano, G., Cifuentes, H. y Riquelme, L. (2011). Sistematización del programa de inserción a la vida universitaria de la Universidad Católica de Temuco. *Perspectiva Educativa*, 59(1). Pp. 87-109.
- Rodríguez L.H. y Londoño, F.J. (2011). Estudio sobre deserción estudiantil en los programas de educación de la Católica del Norte Fundación Universitaria. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 33(1). Pp. 28-355.
- Saint-Simon, H. (1982). *Opinions litteraires, phillosophiques et industrielles*, Alianza Universidad, España.
- Sebastiani, P. (2019). Fortalecimiento del trinomio padres de familia, estudiantes y universidad mediante un programa de inducción. *Revista científica Hacedor -AIAPAEC*, 3(1).
- Sellar, S. y Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40 (6). Pp. 917-936.

- Silvio, J. (2004). *Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. En IESALC/UNESCO (Eds.), *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, pp. 5–27.
- Syracuse University. (2020). Career Services. Syracuse University, USA.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking Institutional Action*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2007). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, 8(1). Pp. 1–19.
- The Open University UK - OU (2020). *How the Open University Works: An Insiders Perspective*. The Open University, UK. Recuperado de <http://www.openuniversity.edu/>
- The University of Memphis. (2020). Undergraduate admissions orientation. The University of Memphis, USA.
- Tortosa, M. T., Álvarez, J. D. y Grau, S. (2012). Programas de acogida. Respuesta a la crisis y cambio en la transición universitaria. *International Journal of developmental and educational psychology* 1(1). 637-645.
- Trujillo, L. (2014). Estrategias pedagógicas: el punto de partida y la caja de herramientas para la adaptación, inducción y retención estudiantil en la modalidad virtual. En Arias-Velandia et al. *Aportes a la investigación sobre educación virtual desde América Latina*. Comunicación, redes, aprendizaje y desarrollo institucional y social, pp. 151-185. Bogotá: Publicaciones Politécnico Grancolombiano.
- Turner, P. y Thompson, E. (2014). College retention initiatives meeting the needs of millennial freshman students. *College Student Journal*, 48 (1). 94+
- Ugaz, P. (2014). *Programa de acogida para estudiantes de posgrado de la modalidad virtual* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5696>
- Unigarro, M. (2004). *Educación virtual: encuentro educativo en el ciberespacio*. Bucaramanga: Ed. da UNAB.

University of Cincinnati. (2016). UC Blue Ash College. Diversity and Inclusion Plan 2016-2019. University of Cincinnati, USA.

University of Pittsburg. (2020). Overview of University of Pittsburg. University of Pittsburg, USA.

University of Windsor. (2020). Student Awards and Financial Aid. University of Windsor, Canada.

University of Wisconsin-Milwaukee. (2020). Retaining minority students in higher education. University of Wisconsin-Milwaukee, USA.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD (2020). Balance Social de Gestión 2019. Audiencia pública de rendición de cuentas. Bogotá D.C.: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD. (2019). Estatuto Organizacional. Acuerdo 039 del 3 de diciembre de 2019. Bogotá D.C.: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD. (2017). Proceso de Ciclo de vida del estudiante. Procedimiento relacionado: Consejería Académica. Bogotá D.C.: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD. (2013a). Proyecto Académico Pedagógico Solidario. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD. (2013b). Reglamento Estudiantil. Acuerdo 0029 del 13 de diciembre de 2013. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Vela, P., Ahumada, V. y Guerrero, J. (2015). Conceptos estructurantes de la educación a distancia. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), pp. 115 -149. <https://doi.org/10.22490/25391887.1349>

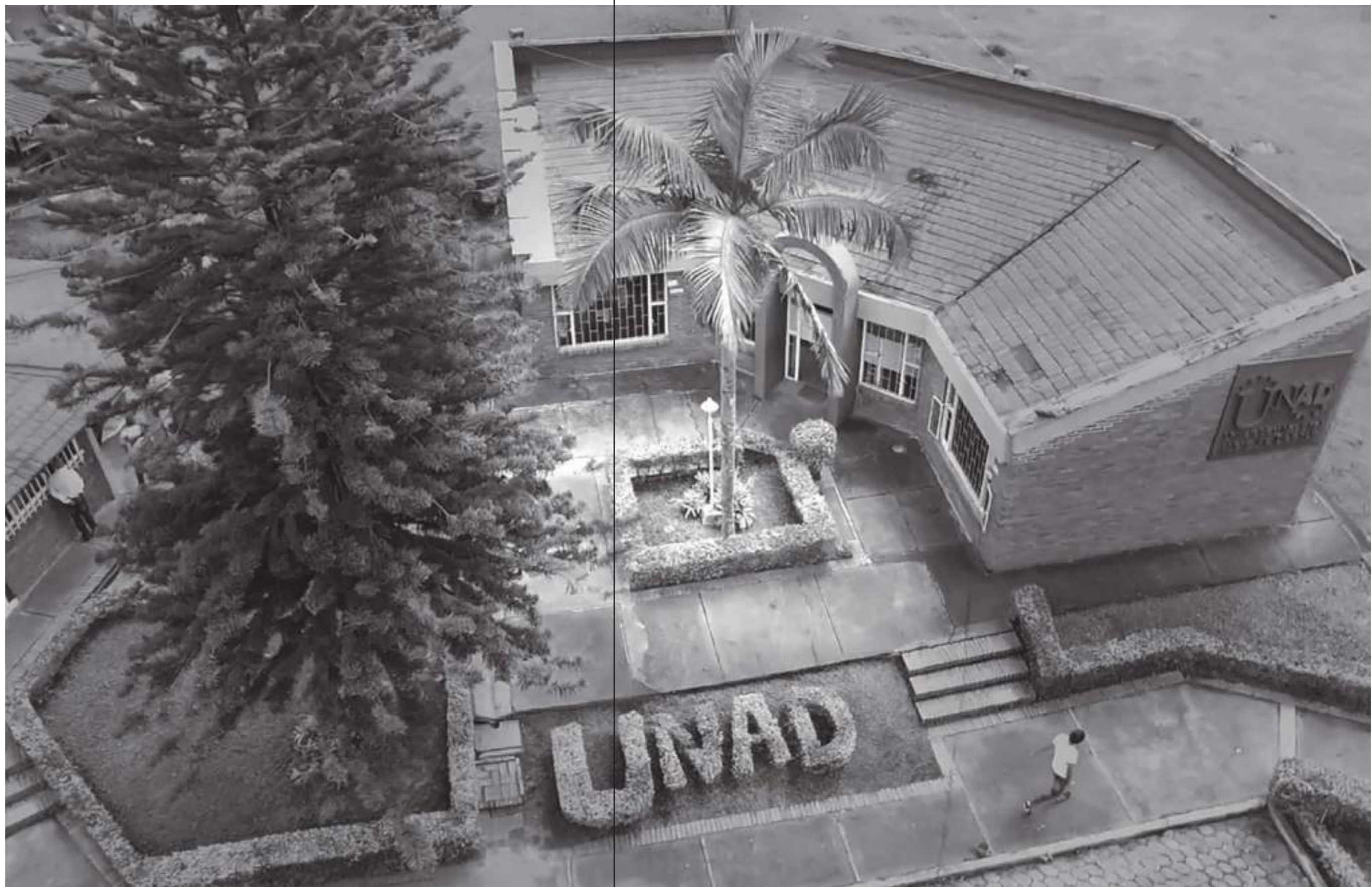
Vélez, A. y López, D. (2009). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Revista Educación y Educadores*, 7 (1). Pp. 177-203.

Vásquez, M. C., y Rodríguez, P. M. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de

incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(3-4), pp. 107-122.

World Bank. (2018). Learning to realize education's promise. Washington: World Bank Group. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.

Yong, E., Nagles, N., Mejía, C. y Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50). Pp. 81-105.





Esta publicación se terminó de imprimir en noviembre de 2020 en la ciudad de Bogotá D.C. en los talleres de Pictograma Creativos S.A.S.
Tels.: (1) 390 00 11 • www.pictogramacreativos.com

