
ACOMPañAMIENTO PARA LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DURANTE EL 1ER SEMESTRE DE 2017

Línea temática: Prácticas de integración universitaria.

Juan Patricio Aguilera.

Montserrat Rodríguez Vera.

Susana Parrao Salfate.

Alesia Monteverde Videla.

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación – Valparaíso, Chile.

Email: juan.aguilera@upla.cl

Resumen

Tras la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior en la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso en Chile, ha quedado en evidencia la necesidad de fortalecer el acompañamiento a los estudiantes con el fin de evitar su deserción estudiantil, fenómeno que afecta a 3 de cada 10 estudiantes que ingresan a la educación superior (SIES, 2014). En este contexto, el objetivo del presente trabajo es presentar la propuesta de acompañamiento para la permanencia de los estudiantes de la Universidad de Playa Ancha, la cual se traduce en un modelo de Orientación Universitaria. Este modelo de acompañamiento pone énfasis en la Orientación Académica, dirigida al trabajo sobre estrategias de aprendizaje autorregulado y apoyo con tutorías par; y en la Orientación Vocacional, que considera aspectos personales, sociales y profesionales. Las evidencias observadas tras el primer semestre de acompañamiento, permiten señalar que la tasa de permanencia de estudiantes que ingresaron a la universidad a través del programa alcanza un 86%. Se observó además, que el 62% de ellos aprobó todas las asignaturas del primer semestre de su carrera y su rendimiento académico presenta una correlación estadísticamente significativa ($p=0,000$) con la asistencia a clases. Respecto a variables sociodemográficas, no se observaron asociaciones entre la permanencia y variables consideradas como factores de riesgo, como ser primera generación universitaria en la familia, la modalidad de estudio del establecimiento de proveniencia (Técnico Profesional o Científico Humanista), o la vía de ingreso a la universidad. No obstante, sí se observó un grado de asociación con el nivel educacional de los padres, plantenado la hipótesis que mientras mayor sea el nivel educacional de éstos, mayor es la probabilidad de permanencia de sus hijos en la educación superior. Finalmente, a partir de los análisis se puede concluir que existen resultados positivos tras las evidencias de aprobación de asignaturas y el porcentaje de estudiantes que permanece en la universidad. A su vez, se observó que aún cuando el perfil de los estudiantes que ingresaron a través del programa contiene una serie de factores de riesgos para la deserción (Tinto, 1975), las competencias académicas, personales y sociales, así como la Orientación Universitaria que recibieron podrían estar impactado positivamente en los resultados de aprobación y permanencia en la universidad.

Palabras clave: Educación Superior, Orientación Universitaria, Deserción Estudiantil.

1. Introducción

Si bien el Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior¹ (PACE) se ha constituido como una vía alternativa de ingreso a la educación superior (ES), al mismo tiempo ha vuelto a poner en evidencia el fenómeno de la deserción estudiantil en la ES (Canales y de los Ríos, 2007; Díaz, 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007; Saldaña y Barriga, 2010). Himmel (2002) entiende la deserción como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, considerando un tiempo suficientemente largo para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore.

Según estimaciones del Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2016) del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), si se analiza el sistema de educación superior en su conjunto (cohorte 2008 a 2012), tres de cada diez estudiantes de pregrado dejan su carrera el primer año, ya sea por motivos vocacionales, económicos u otros. Ante esto, las instituciones deben asumir la responsabilidad de la transición de los estudiantes secundarios a la educación superior o cuarta transición (Ybañez, Salinas y Pellicer, 2011), con el fin de que ésta sea lo más natural posible, asegurando que el estudiante además de ingresar, perdure y finalice oportunamente sus estudios superiores.

En este marco, el programa PACE implementado por la Universidad de Playa Ancha (PACEUPLA), a través del equipo de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) no sólo abordó la tarea de implementar acciones tendientes hacia la retención de los estudiantes que acompaña, sino que también se vio en la necesidad de sistematizar información relevante con el propósito de generar aproximaciones empíricas sobre el fenómeno de la permanencia en la educación superior, en el contexto del PACE.

Por lo anteriormente señalado, el objetivo de este trabajo es presentar la propuesta de acompañamiento para la permanencia en la universidad de los estudiantes PACEUPLA, refiriéndonos para ello a los fundamentos del AES, aspectos de su implementación, evidencias observadas y al análisis preliminar de algunas variables con el fin de monitorear su incidencia tras el primer semestre de ejecución.

2. Fundamentos del Acompañamiento en la Educación Superior del PACEUPLA

A partir de la experiencia de la Red de Universidades Propedéuticas UNESCO (Figueroa y González, 2016) es posible señalar que los estudiantes PACE presentan entre otras características, un enfoque hacia el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje que obtienen en sus contextos, motivación, facilidad y gusto por el estudio (Bralic y Romagnoli, 2000). Por otro lado, desde la perspectiva de sus necesidades, cuentan con mayor necesidad de nivelación académica, debido a la vinculación existente entre el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de los establecimientos de procedencia y la cobertura curricular (Mineduc, 2013).

Estas características, entre otras, constituyen variables relevantes que pueden afectar la permanencia de los estudiantes PACE en la ES y en atención a esto, el AES del PACEUPLA ha generado un modelo de acompañamiento fuertemente vinculado a la Orientación Universitaria.

2.1 Orientación Universitaria

La Orientación Universitaria se acerca a un modelo de mantención, continuidad y progreso académico, dado que los estudiantes traen consigo características que implican riesgos a su permanencia y que por tanto, requieren de un tratamiento y atención particularizada. Esto se

¹ El Programa PACE es financiado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y lo implementan 29 Instituciones de Educación Superior (IES), de las cuales 27 son Universidades y 2 son Centros de Formación Técnica (CFT)

sostiene en el hecho que el tránsito por la ES puede ser una de las etapas con mayores impactos en el desarrollo profesional, social, personal y emocional de los estudiantes (Rodríguez Moreno, 2002).

Por tanto, el acompañamiento implica la necesidad de una orientación individualizada como actividad prioritaria en la trayectoria académica de un estudiante. A su vez, la orientación se plantea desde “un enfoque psico-educativo preventivo y comunitario, centrado en el desarrollo del sujeto, en el aprendizaje y apropiación de las herramientas que le permiten desplegar las capacidades simbólicas necesarias para enfrentar de mejor manera las transiciones” (Aisenson, D.: 2007;78). Así, AES aborda la permanencia de los estudiantes desde dos estrategias: la *Orientación Académica* y la *Orientación Vocacional*.

2.1.1 Orientación Académica

El contexto universitario demanda del estudiante la capacidad de adquirir, comprender y aplicar estrategias de autorregulación para un aprendizaje autónomo. Es por esto que para promover el progreso académico de los estudiantes resulta ineludible un trabajo basado en el desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado. Al ingresar a la educación superior, los estudiantes deben gestionar el tiempo, definir objetivos y autoevaluarse, entre otros (Zimmerman y Schunk, 2011). Sin estas estrategias, resulta complejo desarrollar competencias básicas para la formación universitaria, como el pensamiento crítico, reflexión, búsqueda activa de respuestas y autonomía (Núñez, Solano, Gonzalez-Pienda y Rosario, 2006).

Estudios empíricos dan cuenta de la influencia del uso de estrategias de aprendizaje autorregulado en el buen desempeño académico y en la permanencia de los estudiantes en la universidad (Pool-Cibrian, y Martínez-Guerrero, 2013; García-Ros y Pérez-González, 2011). Según Pintrich y García (1993) la orientación académica debe abordar estrategias cognitivas de repaso, elaboración y organización del material de estudio y pensamiento crítico del mismo; asimismo, debe considerar estrategias metacognitivas de planteamiento, control, regulación y manejo de recursos influyentes en el aprendizaje y desempeño académico.

2.1.2 Orientación Vocacional

Como lo manifiestan Aisenson, Virgil, Rivarola, Rivero, Polastri Siniuk y Scharwcz (2010) y Almeyda (2014) entre otras, la orientación vocacional tiene efectos muy positivos, pues genera reflexión en torno al proceso de transición y al contexto universitario; al conocimiento de sí mismo, la elaboración y conciencia del proyecto de vida, conformación de la identidad profesional, y conocimiento del contexto y realidad laboral.

Oliveros y Bello (2012) entienden la orientación vocacional como un proceso dinámico y que por tanto requiere de una atención continua, de modo que atienda el cómo se configura la vocación de los estudiantes. Esta orientación vocacional implica el abordaje integral de éstos, revisando todos los aspectos que confluyen en su desarrollo y por lo tanto en su tránsito por la educación superior. En tal sentido, los autores explican la orientación vocacional en base a tres aspectos: personal, social y profesional.

La *dimensión personal* busca orientar a los estudiantes en el proceso de inserción y adaptación a la vida universitaria cuando se presentan elementos que no son específicamente académicos, pero que sí afectan su desarrollo y progreso.

La *dimensión social* se entiende como el soporte emocional recibido por parte de las relaciones establecidas en la red social que impactan la salud física y mental de los estudiantes.

Por último, la *dimensión profesional* de la orientación vocacional invita a contribuir con la transformación integral de la personalidad del estudiante, cuyo desarrollo sólo se garantiza si la *actividad profesional* se ha asumido como un proyecto de vida. (Del Pino, García, Cuenca, Pérez y Arzuaga, 2011).

3. Metodología

Este trabajo corresponde a un estudio cualitativo, en tanto presenta el proceso del modelo de acompañamiento adoptado por el PACEUPLA. A la vez, es cuantitativo pues describe, y correlaciona variables de naturaleza cuantitativa. En términos de la muestra utilizada, se trabajó con el 100% de los estudiantes ingresaron a la UPLA el primer semestre de 2017 y que participaron del PACE en la enseñanza secundaria (56 estudiantes). De este total, 44 utilizaron el cupo PACE para su ingreso y 12 utilizaron ingresaron vía admisión regular. Se utilizó además información obtenida por unidades funcionales de la UPLA (Dirección de Admisión, Registro Académico de la Universidad) e información reportada por los propios estudiantes PACE.

Procedimiento del Modelo de Acompañamiento PACEUPLA

Orientación Universitaria

El modelo de orientación universitaria desarrollado por el AES-PACEUPLA se inició con un diagnóstico institucional e individualizado, que permitió categorizar el tipo de acompañamiento, considerando aspectos académicos, sociofamiliares, económicos y psicológicos. Las sesiones de orientación que derivaron de esta primera evaluación fueron individuales y en ellas se trabajaron las estrategias de acompañamiento planteadas en el acápite anterior, según correspondía. Así, se pusieron en marcha acciones de orientación vocacional y orientación académica, como también acciones contingentes surgidas ante la emergencia de situaciones no previstas.

Las acciones de orientación fueron acordadas con los estudiantes (alcanzando en promedio 5 sesiones durante el semestre), definiendo objetivos, plan de trabajo y estableciendo un compromiso mutuo. El rol de las orientadoras se enmarcó en el fomento de la reflexión, la promoción de la búsqueda de sentido en las elecciones vocacionales y en la ocupación actual, mediante el conocimiento de sí mismo. A su vez, se relevó el tratamiento de temáticas internas de los estudiantes, cuestión que se logró a partir del establecimiento de una relación de confianza mutua entre estudiantes y orientadoras.

Al término de las sesiones de orientación se generó una evaluación del progreso del estudiante en ambas líneas (vocacional y académica) sobre la base de los objetivos que se plantearon para cada sesión luego del diagnóstico inicial. Del mismo modo, los estudiantes generaron una autoevaluación sobre su propio progreso académico y vocacional durante el primer semestre de acompañamiento, evaluando además la pertinencia del plan de acompañamiento realizado.

Orientación Académica

La tutoría de par ha sido una estrategia de Orientación Universitaria, que tiene el propósito que un estudiante de la misma carrera y de curso superior apoye fundamentalmente en el repaso y comprensión de las asignaturas más complejas (Fernández-Salineró Miguel, 2014), aportando al mismo tiempo estrategias de estudio para cada asignatura en particular.

Durante el primer semestre, se contó con 3 tutores que apoyaron a 13 estudiantes en las asignaturas de Química para la carrera de Enfermería, Kinesiología y Nutrición; Inglés para las carreras de Traducción e Interpretación Inglés y Español y Pedagogía en Inglés; y Desarrollo Neurobiológico y Aprendizaje en la carrera de Educación Diferencial. En primer lugar se realizó un concurso abierto para tutorías par. Una vez seleccionados, se preparó a los tutores en la comprensión de su rol y se produjo un proceso de acercamiento entre estudiante tutor y estudiante tutorado, para promover establecer conocimiento, empatía, confianza y respeto mutuo. Las tutorías se realizaron una vez por semana en horario fijo de 6 horas pedagógicas, donde se repasaron contenidos de las asignaturas más complejas del semestre, estrategias de estudio adecuadas a cada asignatura y formas de evaluación de los docentes; se trabajó en la preparación de material de estudio, planificación de las sesiones y seguimiento del estudiante.

Se han realizado tres talleres grupales, aportando a la orientación universitaria en función de la promoción del sentido de pertenencia e integración a la universidad. El primer taller abordó temáticas relacionadas al aprendizaje autorregulado, estrategias de estudio y administración del tiempo; el segundo taller abordó desarrollo personal, expectativas, autoconocimiento e identidad profesional. El tercer taller, consistió en una actividad fuera de la universidad, donde los estudiantes PACE realizaron un paseo patrimonial y compartieron experiencias en espacios fuera de la infraestructura universitaria, situando de esta forma su vida en la universidad en un contexto territorial.

Monitoreo

Finalmente, se desarrolló un monitoreo y seguimiento al 100% de los estudiantes a través de la Detección de Riesgos a la Permanencia (DRP) en el contexto de los Sistemas de Alerta Temprana (SAT). Este sistema de monitoreo, consiste en la sistematización de variables sociodemográficas como ciudad de origen, escolaridad de los padres, generación en la universidad; aspectos académicos de entrada tales como puntajes de las Notas de la Enseñanza Media (NEM), puntaje de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), lugar de postulación; así como también notas y asistencia del primer semestre de cada asignatura en la universidad, facilitando la definición del tipo de orientaciones a implementar, así como también la toma de decisiones ante situaciones emergentes. La información se ha nutrido a partir del reporte de los estudiantes entregado en las entrevistas de Orientación Universitaria, así como también según el reporte con coordinadores de carrera mediante reuniones bimensuales y registros de unidades académicas de la universidad.

4. Evidencias del Acompañamiento en la Educación Superior del PACEUPLA

Tras finalizar el primer semestre, es posible señalar que de los 56 estudiantes PACE-Habilitados², 10 se encuentran inactivos en la universidad, observando entonces una tasa de permanencia de los estudiantes PACEUPLA de un 82%. De los estudiantes activos, el promedio de notas fue 5,15 cursando 271 asignaturas, de las cuales sólo 23 fueron reprobadas por 15 estudiantes. Es decir, el 67% de los estudiantes que permaneció aprobó todas las asignaturas del primer semestre. El 32% de los estudiantes que reprobó al menos una asignatura, se concentró en la Facultad de Ciencias de la Salud y en la Facultad de Ingeniería con 60% en asignaturas referentes a anatomía y química, un 13% en la Facultad de Educación con asignaturas de psicología, un 13% en la Facultad de Humanidades con asignaturas de inglés y el 22% restante se distribuye en asignaturas específicas de la Facultad de Arte, Facultad de Ciencias y Facultad de Ciencias de la Actividad Física. Cabe señalar que para la asignatura de química se realizaron 5 sesiones de tutoría, con un 40% de asistencia por parte de las 5 estudiantes tutoradas, sólo 1 estudiante aprobó la asignatura. La tutoría de inglés concretó 7 sesiones de tutorías, con un 53% de participación para los 4 estudiantes involucrados, sólo 1 estudiante reprobó una asignatura. En la tutoría de Educación Diferencial, se realizaron 8 sesiones con un 69% de participación de 4 estudiantes, aprobando todos esta asignatura.

Se realizó un análisis de Chi-Cuadrado entre las variables *desempeño académico y estado en la universidad*³, arrojando un valor Chi-Cuadrado de Pearson 0,000. De esta forma, es posible sostener que el desempeño académico constituye una variable de suma importancia en función de la permanencia en la universidad.

Por otra parte, se pudo observar que los estudiantes acompañados presentaron en promedio un 74% de asistencia a clases, y una media de 5 sesiones de orientación universitaria recibidas desde el

² PACE-Habilitados son estudiantes que obtuvieron un cupo en la ES y que ingresaron vía PACE o bien vía PSU. Independientemente de la vía de ingreso que utilizaron, todos estos estudiantes son atendidos por el AES-PACEUPLA.

³ Esta variable se refiere al estado de los estudiantes en la universidad, pudiendo ser estudiantes activos, en suspensión o retirados.

AES-PACEUPLA. Con la información disponible a la fecha, no es posible demostrar una asociación estadísticamente significativa entre el número de orientaciones recibidas y el rendimiento académico de los estudiantes, pero como se podría esperar, el porcentaje de asistencia a clases sí se correlaciona con el rendimiento, medido como el promedio de notas del primer semestre de los estudiantes. El análisis de correlaciones realizado arrojó una correlación estadísticamente significativa ($p=0,000$) entre ambas variables (correlación de Pearson 0,937).

Se realizaron análisis de asociación entre algunas variables sociodemográficas y de contexto escolar con la situación actual de los estudiantes en la universidad, con el propósito de encontrar factores que pudiesen influir en su permanencia en la ES. No se observó asociación entre la situación actual de los estudiantes en la universidad y las siguientes variables: ciudad de residencia de los estudiantes (significancia $p=,206$); ser primera generación que ingresa a la educación superior ($p=0,745$); modalidad de estudio del establecimiento educacional, esto es, Técnico Profesional o Científico Humanista ($p=0,551$); y la vía de ingreso de los estudiantes a la universidad (PSU o cupo PACE), ($p=0,471$). Sin embargo, la escolaridad de los padres de los estudiantes podría ser considerada como una variable de influencia en su permanencia en la educación superior. Los datos obtenidos muestran que el 41,4% de las madres y el 45,3% de los padres no lograron completar la enseñanza media. La escolaridad de ambos padres fue sometida a análisis de Chi-Cuadrado, encontrando una asociación estadísticamente significativa entre dicha variable y la situación de permanencia de los estudiantes en la universidad. Así, el análisis para la escolaridad de la madre arrojó un valor $p=0,015$, mientras que para el caso de los padres el valor fue $p=0,013$.

5. Consideraciones finales

De las evidencias observadas se desprende que la permanencia de los estudiantes PACE en la UPLA mostró resultados positivos, dada la aprobación de asignaturas y el porcentaje de estudiantes que permanecen en la universidad. Sobre esto habría que poner atención dada la definición de deserción de Himmel (2002) que sitúa dicho acto en un lapso de tiempo suficientemente largo, que permita descartar la posibilidad que un estudiante se reincorpore a la universidad.

Por otra parte, los datos analizados permiten confirmar que el desempeño académico constituye una variable importante que incide en la permanencia en la universidad, así como también el porcentaje de asistencia a clases. El porcentaje de asistencia a las tutorías si resulta relevante en los resultados obtenidos, no obstante, como programa asumimos que las tutorías deben iniciar antes de la primera integral y fomentar una participación activa. Otro de los aprendizajes obtenidos, ha sido dividir la tutoría por carrera y no sólo por asignatura, como ocurrió principalmente con la tutoría de química, que integró 4 carreras en una sesión.

Respecto a variables sociodemográficas, se encontró un grado de asociación significativa entre la escolaridad de los padres y la situación de permanencia de los estudiantes, lo que podemos relacionar con el capital cultural de los padres y su apoyo a la permanencia de los estudiantes.

Respecto al número de orientaciones recibidas por los estudiantes y su relación con la permanencia, los datos analizados no permiten establecer una asociación estadísticamente significativa entre ellas.

Sin embargo, resulta importante relevar que este grupo de estudiantes presenta características que comúnmente ponen en riesgo la permanencia en la universidad (Tinto, 1975) como residir en lugares alejados del campus universitario, ser primera generación en la universidad, provenir de liceos con los mayores índices de vulnerabilidad de la región, o que más del 70% haya estudiado en establecimientos cuya modalidad de estudios es técnico-profesional, sin encontrar relaciones estadísticamente significativas entre dichas variables y la permanencia de los estudiantes en la universidad. Al contrario, se observa que un 67% de los estudiantes aprobó todas de asignaturas inscritas, por lo que es posible afirmar que los estudiantes PACEUPLA presentan otras cualidades

que han permitido enfrentar positivamente el contexto universitario, además del acompañamiento y la orientación universitaria que recibieron.

Con todo lo anterior, se debe considerar que las evidencias y análisis son preliminares, por lo que se debe continuar monitoreando el comportamiento de las variables hasta lograr establecer un análisis longitudinal que permita visualizar su impacto y peso relativo, integrando otras variables vinculadas al acompañamiento que realiza el componente AES.

6. Referencias

- Aisenson, D, Virgili, N, Rivarola, R, Rivero, L, Polastri, G, Siniuk, D, & Scharwcz, J. (2010). Seguimiento de los estudiantes que participaron en un programa de orientación vocacional en grupo. *Anuario de investigaciones*, 17, 101-108
- Aisenson, D. (2007) Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. La transición de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Aisenson, D.; Castorina, J.A.; Elichiry, N; Lenzi, A. & Schlemenson, S. (Comps) *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 41-70). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Almeyda, A. (2014). Programa de orientación profesional para estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de psicología. *Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la enseñanza de la Psicología- ALFEPSI*, (2); 6
- Bralic, S., & Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos: una educación de calidad para todos*. Dolmen Ediciones.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 173-201.
- Clares, P. M., Isus, S., Ituarte, L. S., & Samanes, B. E. (2008). *Orientació professional*. UOC Universitat Oberta de Catalunya.
- Del Pino, J. L., García, A., Cuenca, Pérez, R., & Arzuaga, M. (2011). Orientación educativa y proyectos de vida: hacia una formación personalizada del profesional de la educación. *La Habana: EDUCACIÓN CUBANA*.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 7-27.
- Fernández-Saliner Miguel, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1).
- Figueroa, L., & González, M. (2016, November). Articulación Entre Programas Y Acciones Orientados Al Acceso Y Permanencia En La Universidad De Santiago De Chile. In *Congresos CLABES*.
- García-Ros, R y Pérez-González, F. (2011) Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 2; 231-250.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista calidad de la educación*, 17, 91-108.
- MINEDUC. (2013). Implementación del currículum de Educación Media en Chile. Santiago, Chile: Serie evidencias MINEDUC Año 2, N° 21.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pianda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3).
- Oliveros, O., & Bello, J. R. G. (2012). Hacia un nuevo paradigma en orientación vocacional. *Paradigma*, 33(2), 127-141.
- Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German journal of educational psychology*, 7(3), 99-107.
- Pool-Cibrián, W. J., & Martínez-Guerrero, J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 21-36.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). Hacia una nueva orientación universitaria. *Barcelona: Universitat de Barcelona*.
- Saldaña Villa, M., & Barriga, O. A. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 16(4).
- SIES (2014) Panorama de la Educación Superior en Chile 2014. División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Ybáñez, M. T. T., Salinas, J. M. P., & Pellicer, A. M. (2011). Cuarta transición: Modelos teóricos de orientación entre etapas educativas y su concreción en el acceso a la Universidad. *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual*. Universitat d'Alacant.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 1-12.