

TITULO DEL TRABAJO: LA EXPERIENCIA DE UN CURSO DE MÉTODOS DE ESTUDIO PARA FACILITAR LA INTEGRACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE PRIMER AÑO.

Línea Temática: Prácticas para la reducción del abandono: acceso, integración y planificación

PAINEPÁN, Beatriz
MATUS, Omar,
KÜNHE, Walter,
PÉREZ, Patricia
SAAVEDRA, María Luisa
Universidad de Santiago de Chile. CHILE

beatriz.painepan@usach.cl

Resumen: Uno de los factores que puede prevenir el abandono en la educación superior es la Integración Académica. El presente trabajo muestra la experiencia de un curso de Métodos de Estudios para el primer año de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Santiago de Chile. La experiencia se inserta como parte de un programa mayor tendiente a apoyar y facilitar la transición de los estudiantes desde la educación secundaria a la educación universitaria. Se atendieron 1568 alumnos en 30 secciones diferentes con una dupla de profesores: un psicólogo y un profesor de matemáticas. El curso da cuenta de la participación de un profesional psicólogo abordando la temática de los métodos de estudios de los alumnos como una intervención educativa y preventiva fomentando la integración académica de los alumnos. El objetivo de la intervención psicológica es promover la toma de conciencia sobre el estilo cognitivo personal y cómo las estrategias para el estudio deben adaptarse al estilo personal de aprendizaje. Los resultados de la aplicación del test del canal preferencial de recepción de información de la Programación Neuro Lingüística (PNL) da cuenta que el 44,5% de los alumnos presentan el canal visual preferencial como receptor de información, el kinestésico el 27,5 %, el auditivo el 13,5%, visual-kinestésico el 8,5%, el auditivo-kinestésico el 4% y el visual-auditivo el 2%. Y entre los estilos de aprendizaje de Kolb el 69,5% de los alumnos presenta el estilo de aprendizaje de conceptualización abstracta, el 15,5% el estilo de aprendizaje de la experiencia concreta, el 9% de los alumnos el estilo de experimentación activa y el estilo de aprendizaje de la observación reflexiva 6%. En la presentación también se aborda la intervención del profesor-psicólogo y se muestran los resultados cualitativos basados en la opinión de los estudiantes atendidos. Estos resultados adquieren relevancia al cuantificar antecedentes que permiten validar prácticas de enseñanza universitaria que considere las características particulares de aprendizaje del grupo de alumnos con que se está trabajando y apoyar un proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez más efectivo.

Palabras Claves: Integración académica, Deserción, Estilos de aprendizaje, Canales de recepción de información.

1. Introducción

1.1. Deserción Universitaria

Según Díaz (2008), la deserción estudiantil es uno de los problemas que abordan la mayoría de las instituciones de educación superior de toda Latinoamérica. A través de distintas investigaciones, se da cuenta de un número importante de estudiantes que no logran culminar sus estudios universitarios, con el consecuente costo personal y social asociado a este fenómeno. Por lo anterior, algunos países diseñan profundos procesos de mejoramiento para aumentar la retención en los primeros años de estudios universitarios (UNESCO 2005).

Entre las consecuencias asociadas a la deserción estudiantil universitaria se encuentran las consecuencias sociales en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias; emocionales por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros y, también, importantes consecuencias económicas tanto para las personas como para el sistema en su conjunto. Adicionalmente, quienes no concluyen sus estudios se encuentran en una situación de empleo desfavorable respecto a quienes terminan. Algunos estudios estiman una diferencia en más de un 45% en los salarios a favor de quienes terminan sus estudios universitarios, respecto de quienes no lo hacen (UNESCO, 2005).

Existe consenso en definir la deserción como un abandono voluntario que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas. Sin embargo, la forma de operacionalizar las mismas depende del punto de vista desde el cual se haga el análisis; esto es, individual, institucional y estatal o nacional. Tinto (1989) afirma que el estudio de la deserción en la educación superior es extremadamente complejo, ya que implica no sólo una variedad de perspectivas, sino que, además, una gama de diferentes tipos de abandono. Adicionalmente, afirma

que ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno, quedando a criterio de los investigadores la elección de la definición que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema a investigar.

No es claro que todos los tipos de abandono requieran la misma atención o exijan similares formas de intervención por parte de la institución, siendo ésta la gran dificultad que enfrenta las instituciones educativas. El conocimiento de estas diferencias constituye la base para elaborar políticas universitarias eficaces con el fin de aumentar la retención estudiantil. (Tinto, 1989)

Una de estas perspectivas se relaciona con la intervención preventiva desde el inicio de los estudios universitarios. Las instituciones de educación superior tienen un gran desafío durante la etapa de transición (primeros meses) del ingreso de los alumnos, en la cual los estudiantes calibran sus expectativas y evalúan lo que realmente es la institución y su desempeño en ella (Díaz, 2008).

Una segunda etapa crítica en la trayectoria académica del estudiante, después del ingreso del estudiante a la universidad (Tinto, 1989), es la de transición entre la enseñanza media y la institución, inmediatamente después del ingreso a la institución (Montes 2002). En el primer semestre, en particular en las primeras seis semanas, se pueden presentar grandes dificultades. Esto se presenta en las grandes universidades, porque los estudiantes son obligados a transitar desde el ambiente conocido y relativamente seguro del colegio, al mundo en apariencia impersonal de la universidad, en el cual deben valerse por sí mismos, tanto en el aula como en los distintos espacios institucionales. La rapidez y el grado de la transición plantean serios problemas en el proceso de ajuste a muchos estudiantes que no son capaces de cumplir en forma independiente. La sensación de estar 'perdido' o de no ser capaz de establecer contacto con otros miembros de la institución expresa, en

parte, la situación anímica en que se encuentran muchos estudiantes.

El problema de la transición en la universidad es común para una diversidad de estudiantes, no sólo para aquellos que pasan desde la enseñanza media a una institución de educación terciaria, con grandes espacios para la vida académica, sino que, también, es una cuestión no menos importante, en aquellas instituciones con gran cantidad de estudiantes de generaciones anteriores. Para el estudiante que ingresa a la universidad y lleva más de un año fuera del sistema terciario puede resultar traumática la transición entre el entorno del hogar o del trabajo y el ambiente juvenil de la institución (Tinto 1989). Los problemas originados en la transición pueden ser igualmente severos para jóvenes provenientes de comunas rurales y pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos, ya que poseen condiciones económica y sociales, en términos relativos, desventajosas al ingresar a una universidad o carrera que posee mayoritariamente estudiantes pertenecientes a los estratos socio económicos superiores.

Durante el periodo de transición el abandono es más frecuente en la última fase del primer año de estudios y antes del comienzo del segundo (Tinto, 1989). Algunos de estos abandonos se originan debido a la incapacidad de satisfacer exigencias académicas, la mayor parte son deserciones voluntarias. Finalmente, algunos estudiantes deciden que las exigencias de la vida académica no son congruentes con sus intereses y preferencias; otros tienen dificultades para lograr relaciones en los ambientes académico y social de la universidad, y aun hay estudiantes que prefieren no establecer esas relaciones, porque encuentran que las características de la comunidad institucional son inapropiadas para sus escalas de valores y afinidades sociales; en tanto que cierto número de sujetos son incapaces de tomar decisiones sobre la forma en que deben dirigir sus energías y recursos, otros llegan a la conclusión de que completar estudios

universitarios no constituye una meta para ellos (Tinto 1989).

1.2. Factores influyentes en la Retención

La mirada inversa y preventiva a la deserción es el fomento de la retención, entendida como la permanencia de los estudiantes en la universidad hasta su titulación (Jensen, 2008).

Diversos estudios señalan que la retención es mayor entre aquellos estudiantes con mayor capacidad académica y mejor desempeño académico antes de ingresar a la universidad (Tinto, 1993 en Jensen, 2008).

Cuanto mayor sea la posición socioeconómica de la familia, también se espera una mayor probabilidad que el estudiante permanezca en la universidad hasta titularse. Es decir, la retención tiene una relación positiva con la posición socioeconómica de la familia del estudiante (Hamilton y Hamilton, 2006; Tinto, 1993 en Jensen, 2008).

1.3. Contexto Universidad de Santiago de Chile

En la experiencia que se presenta se considera la integración académica como un factor importante a reforzar a través de intervenciones tendientes a revisar las técnicas y estrategias de estudios de los alumnos de primer año para apoyar un diseño personal de método de estudios que le permita al alumno la integración reflexionada y rápida desde el primer semestre de la carrera y desde su ingreso a la universidad.

A fines de 2011 la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Santiago de Chile solicitó apoyo al Departamento de Promoción de la Salud Psicológica de la misma universidad para participar de una asignatura académica nueva llamada Métodos de Estudios (ME) que se dictaría en el primer semestre del primer año de los estudiantes de toda la facultad, con

una expectativa inicial de atender aproximadamente 2000 alumnos entre aquellos que ingresan vía PSU y otras vías de ingreso (dato de Registro Curricular, Usach, 2012)

Esta asignatura forma parte de un programa mayor dirigido a paliar las cifras de deserción de los alumnos. Algunos antecedentes estadísticos son los siguientes:

- **Tasa de Retención 2 Primeros Años de Carrera:** Hasta ingreso 2009, solo 7 de un grupo de 10 alumnos se mantenía en la carrera el 2º año. (Curso 60 alumnos ingresados, 18 alumnos eran eliminados el segundo año)
- **Tasa de Titulación:** Sólo 4 de un grupo de 10 alumnos que ingresaban juntos se titulaba.
- **Periodo de Titulación:** Sólo 1 de 10 alumnos ingresados juntos se titula en 6 años. La mayoría se demora en promedio 7,5 años en titularse.

Con la incorporación del Módulo Básico donde se incluye la asignatura de ME y el Sistema de Nivelación de competencias se espera apoyar al 30% de los alumnos en riesgo de ser eliminados de la Universidad y aumentar la tasa de titulación al mejorar las habilidades de estudio desde el inicio de los estudios universitarios.

1.4. Relevancia de las Estrategias y Hábitos de Estudio como factor promotor de retención

Desde la perspectiva de la psicología se considera el aprendizaje como un proceso que logra cambios de conducta, relativamente permanentes que son consecuencia de las prácticas o las experiencias de las personas (Bermeosolo, 2007).

Estudiar en la universidad y desempeñarse óptimamente en ella es una gran meta a alcanzar por los estudiantes que requiere, en la mayoría de los casos, que ellos adapten las

estrategias y hábitos de estudios utilizados en la educación secundaria a la educación superior. Esto implica una revisión detallada del método de estudio de cada alumno y el desarrollo de la auto conciencia de las propias habilidades de aprendizaje.

En muchos casos, la falta de adaptación a estas nuevas exigencias y el desarrollo de mejores hábitos de estudio es la causa de la obtención de bajas calificaciones, una o varias asignaturas reprobadas o, en grado extremo, causal de eliminación de la institución.

La trayectoria académica del alumno universitario puede ser interferida negativamente por causas emocionales, dificultades familiares, escaso trabajo académico, entre otras y/o pueden incluso presentarse un conjunto de ellas.

Aquellas causas que se relacionan con el bajo esfuerzo académico o deficitario sistema de estudio requiere de cambios drásticos y urgentes en las estrategias y hábitos de estudio del alumno que se pueden aprender y mejorar (Huidobro, Gutiérrez y Condemarín, 2003).

Modificar los hábitos de estudio requiere a nivel personal de un diagnóstico, la apertura a practicar nuevos métodos y estrategias, revisar los resultados y evaluar o retroalimentar la forma de estudiar para mejorar cada vez más.

La educación superior plantea la posibilidad de probar la metodología de estudio frecuentemente, ya que la duración de los estudios universitarios suelen ser al menos de tres años. Por tanto, es aconsejable replantearse la forma de estudiar anualmente para mejorar en esta actividad (Painepán, en Kühne et al., 2010).

La intervención planteada con el curso de ME implica la revisión y perfeccionamiento de la metodología de estudio, y es un aporte también, directa e indirectamente en la adaptación a la vida universitaria e integración académica y social entre

compañeros y pares (Painepán, en Kühne et al. 2010).

Recogemos las conclusiones de la Dra. Elsa Josefina Antoni (1997) quien con su investigación aporta que “es urgente producir cambios en la modalidad de la acción educativa universitaria, siendo uno de ellos, el brindar apoyo para el manejo de *metodologías de estudios* que faciliten al alumno construir su propio conocimiento y una integración académica más pronta y efectiva”.

1.4. Presentación Intervención Asignatura Métodos de Estudios

Los objetivos generales de la asignatura de Métodos de estudios para el primer año de Ingeniería fueron:

- Promover el aprendizaje autónomo mediante el conocimiento y la práctica de técnicas y estrategias de estudio.
- Favorecer el proceso de autoconocimiento mediante el reconocimiento de potencialidades, habilidades y debilidades personales en relación al aprendizaje.
- Facilitar la adaptación académica y social en un entorno universitario de alta exigencia

Entre los objetivos específicos del curso de Métodos de estudios para Ingeniería en la parte de la participación de Psicólogos se planteó:

- Conocer las propias potencialidades y falencias en relación al proceso de aprendizaje.
- Identificar los factores que influyen en el proceso de aprendizaje
- Incorporar técnicas de comprensión y retención de información o conocimientos.
- Reconocer fuentes de apoyo y ayuda en el proceso de aprender
- Manejar los principios de distribución o gestión del tiempo de estudio.

- Conceptos básicos de aprendizaje, técnicas, estrategias, autoestima académica, habilidades metacognitivas
- Ejercicio de estimación de conocimientos previos.

Fig. 1 Metodología del Curso

PLANIFICACION ASIGNATURA DE METOSO DE ESTUDIO

profesor																	
psicologo																	
	clase 1	clase 2	clase 3	clase 4	clase 5	clase 6	clase 7	clase 8	clase 9	clase 10	clase 11	clase 12	clase 13	clase 14	clase 15	clase 16	clase 17
TETS BSS		TALLER - AUTOCONOCIMIENTO	APLICACIÓN	TEST	TECNICAS DE MATEMATICAS	ESTUDIO	APLICADAS	A	TEST SEGUIM IENTO	TECNICAS DE ESTUDIO APLICADAS A MATEMATICAS						CIERRE DE CURSO EVALUACION PERFIL CURSO	

. Sesiones con participación de psicólogos: 7 sesiones (5 al inicio, 1 seguimiento, 1 final del curso)

. Sesiones tipo taller con aplicación de instrumentos de autoevaluación, desarrollo de técnicas de estudios, foro de discusión

. Actividades grupales e individuales

. Dos evaluaciones con calificación de 1 a 7 y un examen al final del curso

(tomado de la 1ª sesión del Programa del curso)

Los contenidos propuestos y tratados en cada sesión en que participaron los psicólogos, se parearon con los objetivos específicos señalados anteriormente:

1.5. Contenidos del Programa

1.5.1. Sesión 1 Introducción

- Aplicación de Test de Estilos de Aprendizaje de Kolb y de Test de Canales de Comunicación desde la Programación Neurolingüística

1.5.2. Sesión 2 Diagnóstico y Conocimientos Previos

1.5.3. Sesión 3 Factores que influyen en el Aprendizaje

- Factores que influyen en el aprendizaje
- Habilidades cognitivas implicadas en el aprendizaje
- Factores emocionales que participan del proceso del aprendizaje

1.5.4. Sesión 4 Técnicas de Comprensión y Retención de Información

- Proceso de comprensión de información
- Estrategias de comprensión
- Técnicas de retención de información: Resumen y representaciones gráficas: esquema y diagrama.
- Técnicas Nmotécnicas

1.5.5. Sesión 5 Abordaje Estratégico del Estudio

- Principios de la concentración y repetición
- Fuentes de ayuda y acceso a la información
- Distribución o gestión del tiempo de estudio.

preferente que da cuenta del sistema representacional dominante en el aprendizaje (Sambrano, 1997).

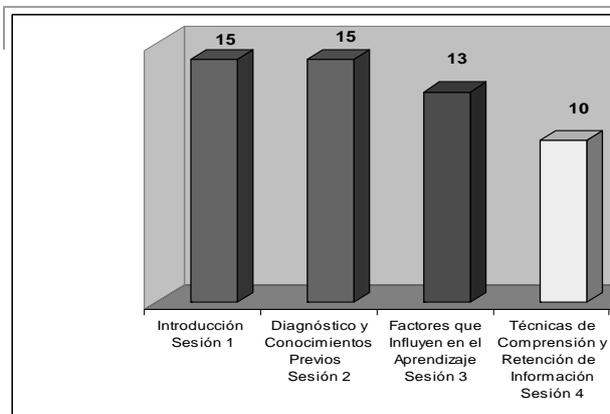
2. RESULTADOS

2.1. Análisis Cuantitativo

De los contenidos propuestos en el programa inicial se realizaron en promedio 3 sesiones de 5 en un total de 30 secciones o cursos con la colaboración de 15 psicólogos docentes.

En el siguiente gráfico de barras se muestra la cantidad de sesiones realizadas según el reporte de los psicólogos docentes.

Fig. 2 Cantidad de temas revisados por docente-psicólogo



En la primera sesión se aplicó un test de recepción de canales de comunicación desde la perspectiva de la PNL, se utilizó por ser breve, sencillo de aplicar y corregir y con el fin de introducir a los alumnos en la temática de reconocer características de su propio estilo de aprendizaje. Con ello se pretende identificar el canal de comunicación

Del universo de 1568 alumnos atendidos los resultados del Test de canal preferencial de la recepción de la información de la PNL da cuenta que:

- El 44,5 % de los alumnos presentan el canal visual como preferencial de recepción de información.
- El 27,5 % el kinestésico
- El 13,5 % el auditivo
- El 8,5% el visual-kinestésico
- El 4% el auditivo-kinestésico
- El 2% el visual-auditivo

Entre las características de aprendizaje asociadas a las personas según la predominancia de canal de recepción de información se destacan las siguientes:

Tabla 1. Características según canales preferenciales de recepción de información.

VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
Organizado	Se habla a sí mismo	Responde a estímulos fijos
Prolijo y ordenado	Habla rítmicamente	Expresa corporalmente
Observador	Puede repetir lo escuchado	Siente y se mueve mucho
Memoriza con imágenes	Memoriza secuencia - procedimiento	Memoriza caminando
Cuida su aspecto	Se distrae fácilmente	Prefiere escribir, actuar y dramatizar
Concentrado aún en actividades secundarias	Aprende oyendo	Aprende haciendo
Prefiere leer a escuchar	Prefiere escuchar	Recuerda lo que hace, siente o experimenta
Recuerda lo que ve	Habla mientras escribe	Chequea con sus sentimientos
Más facilidad para absorber grandes cantidades de información	Aprende de manera secuencial y ordenada	Es el canal de comunicación que permite procesar la información más lentamente. Se requiere más tiempo para aprender
Permite establecer relaciones entre ideas y conceptos	Se necesita escuchar la grabación mental paso a paso	Es profundo, utiliza todo el cuerpo para aprender
Puede alcanzar una alta capacidad de abstracción y capacidad para planificar	Dificultad para relacionar conceptos o elaborar conceptos abstractos	Se aprende cuando se hacen las cosas

Este tipo de información fue expuesta y revisada en conjunto por el docente-psicólogo con los alumnos pretendiendo un acercamiento inicial a estas referencias teóricas y fomentar la motivación personal de los jóvenes por conocer las propias debilidades y fortalezas en sus procesos de aprendizaje.

También se revisó los resultados del test de Kolb (2005) que se basa en la teoría de aprendizaje experiencial (TAE) donde se identifican los estilos de aprendizaje en función de cuatro modos de aprender nueva información: conceptualización abstracta (CA), experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR) y experimentación activa (EA). Estas cuatro tendencias se agrupan para identificar estilos de aprendices entre los cuales se encuentran: Asimilador, Divergente, Convergente y Acomodador (Bitrán et al., 2003)

Con los estudiantes se revisó la perspectiva de Kolb y los resultados obtenidos en relación a los cuatro modos generales de acercamiento a la información nueva. Se presentó y describió el ciclo del aprendizaje experiencial para que los alumnos lograran comprender contenidos sobre la temática e identificar algunas fortalezas personales en este ciclo de aprendizaje (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997).

Dicho conocimiento aportará en el desarrollo de sus habilidades metacognitivas, entendida como aquellas habilidades que permiten dirigir, monitorear, evaluar y modificar el aprendizaje y pensamiento personal (Brown, 1987 en Arancibia, Herrera y Strasser, 1997). Con este aporte se incentiva a los estudiantes a responsabilizarse sobre cómo pueden modular su aprendizaje.

Entre los estilos de aprendizaje de Kolb identificados en la aplicación a los estudiantes los resultados generales fueron:

- El 69,5% de los alumnos presenta el estilo de aprendizaje de conceptualización abstracta (CA)
- El 15,5% el estilo de aprendizaje de la experiencia concreta (EC)
- El 9% de los alumnos el estilo de experimentación activa (EA)
- El 6% el estilo de aprendizaje de la observación reflexiva (OR)

Con los alumnos se interpretaron sus resultados de acuerdo al siguiente esquema informativo:

Tabla 2. Características de los modos de aprender según Kolb

EC	OR	CA	EA
Tendencia a aprender basada en la experiencia y juicios intuitivos	Tendencia a aprender en forma imparcial y reflexiva	Tendencia a aprender basada en el análisis y la conceptualización	Tendencia a aprender haciendo cosas y experimentando alternativas
Establecen buenos contactos con otros, orientados a las personas	Aprenden basándose en juicios sobre observaciones precisas	Tienden a orientarse más hacia las cosas y los símbolos que hacia las otras personas	Aprenden más cuando participan en proyectos, trabajos o discusión de grupo
Aprenden de ejemplos específicos	Prefieren clases expositivas en que su rol es más bien imparcial	Aprenden del análisis sistemático y de la teoría	No se sienten atraídos por clases expositivas y situaciones de aprendizaje pasivo
Aprenden más de iguales que de superiores	Suelen ser introvertidos	Aprenden de situaciones impersonales con una clara autoridad	Suelen ser extrovertidos
Requieren de retroalimentación permanente		Se frustran y obtienen poco beneficio de experiencias poco estructuradas	

La evaluación formal de los contenidos tratados por los docentes-psicólogos se realizó a través de una prueba escrita (1886 alumnos) donde el alumno tenía que revisar contenidos y aplicar esta información. Con esto se

pretendía revisar la asimilación de la teoría, así como reforzar el aprendizaje y retroalimentar a los alumnos.

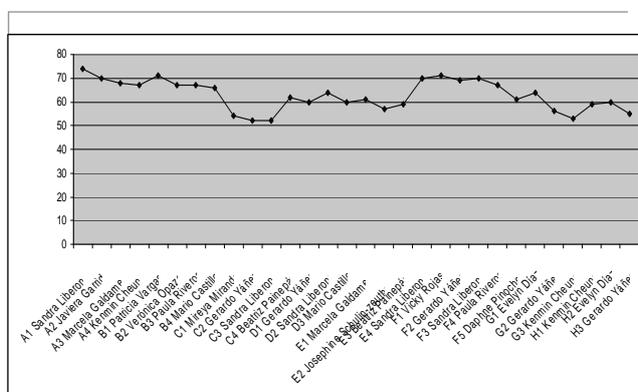
Los docentes psicólogos señalan que:

En relación a la cantidad de alumnos por sala de clases (50-75 estudiantes) según los docentes psicólogos:

“Dificultó que se pudieran realizar las actividades de forma más personalizadas, tipo taller como se planteó inicialmente”

“Si bien los estudiantes fueron divididos en grupos pequeños para realizar las actividades programadas, la supervisión de cada grupo y las respuestas a las dudas de los estudiantes complejizó el uso del tiempo en las actividades propuestas, retrasando el desarrollo de la programación de la clase.

En el siguiente gráfico se muestra la cantidad de alumnos por sala de clases o sección



2.2. Resultados Análisis Cualitativo

2.2.1. Objetivos y Contenidos del Programa

- Los objetivos planteados inicialmente se cumplieron. Cada profesor (a) se esforzó por el logro desde su rol, como a su vez en la intervención en el aula con los alumnos. Independiente de imponderables como suspensiones de clases.

- En algunas experiencias el profesor psicólogo (a) compensó el tiempo restado de clases otorgándole a los estudiantes la posibilidad de realizar una actividad extra en horario fuera de clases.

- En relación a la primera sesión se ofreció a los alumnos que no se presentaron, la posibilidad de contestar los tests propuestos de estilos de aprendizaje y canales de comunicación en un horario alternativo y con presentación de forma voluntaria.

- En relación a las fortalezas del periodo los profesores refieren que “la disponibilidad del material de apoyo y las presentaciones comunes entregadas eran adecuadas para los objetivos iniciales. Así como las actividades propuestas son pertinentes con los objetivos planteados” También se rescata la “colaboración entre profesionales psicólogos como un aporte”.

Aspectos de mejora:

- Incluir uso de TICs en la asignatura. Ejemplo: Plataforma Moodle Usach.

2.2.2. En relación a Roles Docente Psicólogo (a) y Docente Profesor(a) Matemáticas:

“Se reconoce como una muy buena experiencia de trabajo para mí fue una oportunidad de aprendizaje y compartir “saberes”, formas de hacer las cosas y miradas de los estudiantes”, refiere un profesor psicólogo.

2.2.3. Sobre el ambiente físico y la gestión administrativa

“Distancia entre las salas de clases. Los profesores(as) se encontraban con su tiempos limitados, y por lo tanto se perdía tiempo en recorrer el campus”.

“En ocasiones hubo dificultad en las instalaciones del computador y data, lo que hizo perder tiempo y retrasar el comienzo de la clase”.

Aspectos de mejora:

- Destinar persona con experiencia tecnológica, para el apoyo a profesores (as) en la instalación y uso de la tecnología en sala de clases.

2.2.4. Opinión de los Estudiantes

En relación a los comentarios de los alumnos, algunos refirieron:

“Me sirvió para reflexionar de cómo eran mis métodos para estudiar y en qué podía mejorar”

“Me sirvió para conocer las capacidades que poseo, como las cognitivas, y poder desarrollarlas de mejor manera”

Sirve “para saber qué estilo de aprendizaje tengo”

Para “practicar el estudio en base a mis capacidades personales”

“Para comprender de qué forma yo aprendo y cómo estudiar de acuerdo a esta forma”

3. Discusión y Conclusiones

El presente trabajo se basó en la consideración que la capacidad de aprendizaje es generalizada a todo ser humano y que se puede perfeccionar sobre la base del reconocimiento de las propias habilidades y capacidades básicas que se pueden desarrollar y potenciar.

El objetivo de la intervención fue facilitar a los estudiantes el conocer, aceptar y desarrollar su potencial personal para aprender. Así como reconocer y afrontar las dificultades o debilidades personales en el área del aprendizaje. Se espera con esto aportar a una mayor y más fácil integración académica del joven al nivel de estudios universitarios. Considerando la variable integración académica como factor preventivo y protector frente a las dificultades que enfrentan los jóvenes para su permanencia y éxito académico en la universidad.

Se rescata la iniciativa de hacer partícipes de este proceso a docentes-psicólogos pues la metodología propuesta de trabajo con los alumnos se esfuerza en transmitir los conocimientos así como el acercamiento a las vivencias personales de los estudiantes con el objetivo de lograr un aprendizaje profundo y crítico, tanto de las temáticas tratadas como de la aplicación de ellas a su vida personal. Con esto, además, se está proponiendo un trabajo interdisciplinar interesante de continuar y evaluar, pues el proceso de adaptación y desempeño conjunto entre un psicólogo-docente y un profesor de matemáticas puede, por sí mismo, ser un área de interés investigativa.

Esta intervención educativa es un aporte a la vida personal de los estudiantes y a la retención de estos en la institución educacional desde el ámbito del fomento de la adaptación e integración académica.

El impacto de esta experiencia, y aporte del curso de ME, para abordar la variable integración académica como factor influyente en la retención de la facultad de ingeniería Usach requerirá investigaciones a mediano plazo y largo plazo, ya que el primer semestre del año 2012 fue sólo la primera experiencia de trabajo conjunto entre profesionales psicólogos y profesores del área matemática.

En la medida que se repita la experiencia se podrá comparar datos estadísticos de uno a otro año. En términos individuales, sin embargo se puede considerar ya un aporte significativo para gran cantidad de alumnos anónimos que rescataron conocimientos importantes para apoyar su rendimiento académico inicial.

El impacto personal de esta experiencia no sólo implica la posibilidad de enfrentar con

nuevos recursos el inicio de la etapa universitaria, también aporta a los estudiantes en el desarrollo de habilidades necesarias y recurrentes para toda la vida estudiantil y profesional futura en un contexto que exigirá aprendizajes frecuentes.

La posibilidad de las instituciones educacionales de aprender desde las historias estudiantiles es uno de los desafíos permanentes que deben enfrentar y aprovechar, ya que, en este caso, es una oportunidad de conocer la realidad de sus alumnos y unir las aspiraciones con que llegan los estudiantes a la misión y objetivos institucionales. Con información como la recogida por esta experiencia, la institución puede crear y ajustar acciones de intervención focalizadas a las necesidades específicas de sus estudiantes, entre otras iniciativas que se pueden desprender de esta actividad. Como por ejemplo, sólo a partir de la aplicación del test de Kolb es posible identificar el estilo de aprendizaje preferencial del estudiante, el promedio de estilos de aprendizaje del grupo, como también revisar y proponer metodologías de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las características propias de cada grupo.

Esta experiencia también brinda antecedentes interesantes y es un nicho de investigación multidisciplinar para investigadores de pregrado y post-grado motivados en generar conocimientos y teorías en el área de la prevención y educación a nivel universitaria.

Referencias

- Antoni, E. J. (2003). *Alumnos Universitarios: el por qué de sus éxitos y sus fracasos*. Buenos Aires; Miño y Ávila Editores.
- Arancibia, V., Herrera, P., Strasser, K. (1997) *Manual de Psicología Educacional*. Sexta edición. Santiago; Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bermeosolo, J. (2007). *Cómo aprenden los Seres Humanos. Mecanismos psicológicos del aprendizaje*. Segunda edición. Santiago; Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bitrán, M., Zúñiga, D., Lafuente, M., Viviani, P. y Mena, B. (2003) *Tipos psicológicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a Medicina en la Pontificia Universidad Católica de Chile*. En *Revista Médica de Chile*, 131, 1067-1078.

Díaz P. C. (2008) *Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena*. *Estudios pedagógicos*. vol. 34 (2), 65-86 ISSN 0718-0705

Extraído el 18 de Octubre de 2012 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200004&script=sci_arttext .

García – Huidobro, C, Gutiérrez, M.C. y Condemarín, E. (2003) *A estudiar se aprende: metodología de estudio sesión por sesión*. 9ª edición. Santiago; Ediciones Universidad Católica de Chile.

Hamilton, S.F., & Hamilton, M.A. School, work, and emerging adulthood. En Arnett & J.L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 257-277). Washington, DC: American Psychological Association.

Jensen, J. (2008). *Adolescencia y Adultez Emergente. Un enfoque cultural*. Mexico: Pearson Ediciones.

Kolb, D. (2005) *The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1. Technical Specifications*. Case Western Reserve University. Extraído 18 de octubre de 2012 de <http://www.whitewater-rescue.com/support/pagepics/Isitechmanual.pdf>

Kühne, W., Pérez, P., Gallero, P., López, M., Matus, O., Paineán, B., Pizarro, C., Rodríguez, H. y Ubilla, R. (2010) *Guía de Apoyo Psicológico para Universitarios* Santiago. Chile. Editorial LOM.

Montes, H. (2002). *La Transición de la Educación Media a la Educación Superior. Retención y movilidad estudiantil en la educación superior: calidad en la educación*, pp. 269-276. Publicación del Consejo Superior de Educación. Santiago.

Programa Curso Métodos de Estudios para Ingeniería. (2012) *Facultad de Ingeniería. Universidad de Santiago de Chile*



Sambrano, J. (1997). PNL para todos. Caracas; Editorial Alfadil.

Tinto, V (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. En Revista de Educación Superior N° 71, ANUIES, México.

UNESCO (2005). Estudio sobre la Repitencia y Deserción en la Educación Superior Chilena. Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean. IESALC- UNESCO