

PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN PARA DISMINUIR EL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea Temática: Prácticas para la reducción del Abandono (integración).

CAMPILLO Labrandero, Magda¹

MARTÍNEZ Guerrero, José²

LEÓN Manffer, Rosa Margarita³

Dirección General de Evaluación Educativa /UNAM - MEXICO

Correo electrónico: mcl@unam.mx

Resumen. El abandono escolar en la educación superior se ha convertido en un tema de alcance mundial. Con más frecuencia los países comparten en foros internacionales preocupaciones y acciones para enfrentar los retos institucionales que permitan atender y retener a una población estudiantil diversa en su preparación y en sus características socio-demográficas. Aun cuando hay más conocimiento sobre las causas y la naturaleza de la deserción escolar y mayor conciencia de sus consecuencias negativas (Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt, 2005; Braxton, Hirschy, McClendon, 2004, de Vries, León, Romero & Hernández, 2011; Vera, Ramos, Sotelo, Echeverría & Serrano, 2012), sigue existiendo una brecha entre la teoría y las formas para realizar intervenciones integrales a fin de prevenir de manera eficiente y duradera el abandono (Seidman, 2012). En la literatura proliferan ejemplos de acciones de cómo atender el problema del abandono, sin embargo, muchas de estas prácticas no están respaldadas por evidencias rigurosas de su efectividad, por lo que es difícil medir su éxito. El propósito de este trabajo es presentar una síntesis de las principales prácticas de integración de los nuevos estudiantes, para disminuir el abandono y mejorar la retención escolar en la educación superior. Se realizó una búsqueda sistemática de publicaciones en la literatura internacional, se consultaron materiales en revistas indexadas así como informes de instituciones de educación superior. Se encontró que las prácticas de integración más frecuentes se pueden clasificar en tres grandes grupos: 1) orientación a los nuevos estudiantes (seminarios de primer año y talleres de inducción), 2) asesorías académicas (mentorías, tutorías, instrucción suplementaria, “counseling” o sesiones de consejo educacional) y 3) atención a los alumnos con preparación deficiente (educación remedial o del desarrollo, cursos de nivelación, cursos propedéuticos). Las prácticas más exitosas están fundamentadas en un marco teórico concreto o en investigaciones empíricas, tienen objetivos claros, obedecen a las necesidades de la institución, tienen una descripción detallada y precisa de la intervención, presentan evidencias de su efectividad y se realizan de manera sistemática. En la literatura se recomienda que la evaluación se planeé cuidadosamente, de preferencia, desde la concepción de la práctica y se siga una metodología rigurosa (Institute of Education Sciences, 2003). Se discute cómo en América Latina falta difundir y publicar las acciones que se llevan a cabo para disminuir el abandono, así como empezar a generar evidencias empíricas de la efectividad de estos esfuerzos. Este trabajo será de utilidad como un marco de referencia orientativo para las instituciones participantes en el proyecto ALFA-GUIA.

Descriptor o Palabras Clave: Prácticas de integración, Abandono escolar, Retención, Educación superior.

¹ Subdirectora de Trayectoria Escolar de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). ² Subdirector de Exámenes de la DGEE en la UNAM. ³ Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

1. Introducción

El abandono escolar en la educación superior se ha convertido en un tema de alcance mundial. Con más frecuencia los países comparten en foros internacionales preocupaciones y acciones para enfrentar los retos institucionales que permitan atender y retener a una población estudiantil diversa en su preparación y en sus características socio-demográficas.

Aun cuando hay más conocimiento sobre las causas y la naturaleza de la deserción escolar y mayor conciencia de sus consecuencias negativas (Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt, 2005; Braxton, Hirschy, McClendon, 2004, de Vries, León, Romero & Hernández, 2011; Vera, Ramos, Sotelo, Echeverría & Serrano, 2012), sigue existiendo una brecha entre la teoría y las formas para realizar intervenciones integrales a fin de prevenir de manera eficiente y duradera el abandono (Seidman, 2012). En la literatura proliferan ejemplos de acciones de cómo atender el problema del abandono, sin embargo, muchas de estas prácticas no están respaldadas por evidencias rigurosas de su efectividad, por lo que es difícil medir su éxito.

En Estados Unidos el fenómeno del abandono escolar en la educación superior ha sido, por más de treinta 30 años, uno de los temas de mayor estudio. Existen asociaciones nacionales, revistas y congresos anuales que tienen como fin la investigación, la teoría y la práctica vinculada a acciones específicas para aumentar la retención y disminuir el abandono en la educación superior. Por ejemplo, el Centro Nacional de la Experiencia del Primer Año y de Alumnos en Transición (The National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition, <http://www.sc.edu/fye/>) se dedica a fortalecer intervenciones integrales dirigidas a los alumnos del primer año y el Instituto por la Excelencia en la Licenciatura, John N. Gardner (Institute for Excellence in

Undergraduate Education, <http://www.firstyear.org/>) a coordinar esfuerzos para mejorar la experiencia de la licenciatura. Estos centros han hecho una labor muy importante para inculcar una cultura de la evaluación y difundir intervenciones respaldadas por evidencias empíricas.

En América Latina el desarrollo de acciones para conocer y atender el abandono escolar es todavía incipiente (IESALC/UNESCO, 2006) y aunque se realizan intervenciones interesantes, tal y como se ha podido constatar en I y II CLABES, muchos de estos esfuerzos no se publican y en muchos casos carecen de evidencias de sus logros.

Entre las principales prácticas para mejorar la retención escolar y disminuir el abandono están aquellas relacionadas con la integración de los nuevos estudiantes a la educación superior. El propósito de este trabajo es presentar una síntesis de las principales prácticas de integración; se describen las características más generales de cada tipo de práctica, se listan los elementos que las hacen exitosas, se dan algunas recomendaciones de cómo instrumentarlas y se presentan evidencias sobre su efectividad.

2. Método

Se realizó una búsqueda sistemática de publicaciones en la literatura internacional. Se consultaron materiales en revistas indexadas y arbitradas, así como libros, evaluaciones e informes publicados por instituciones de educación superior y por organismos internacionales.

Se revisaron las siguientes bases de datos: Academic Search Complete, Education Full Text, Education Research, ERIC y SciELO. Los descriptores de búsqueda hicieron referencia al tipo de alumno (de primer año, de alto riesgo, no tradicional, con deficiencias), tipo de práctica (institucionales, de primer año, remediales, habilidades de

estudio, seminarios de primer año, intervenciones en la licenciatura, inducción, estrategias de aprendizaje, mentorías, programas de orientación, programas de retención, integración social y tutorías) e impacto (abandono, persistencia, deserción, retención éxito de los alumnos, desempeño escolar y graduación).

3. Resultados

Las prácticas encontradas se clasificaron en tres grandes grupos: 1) orientación a nuevos estudiantes, 2) asesorías académicas y 3) atención a alumnos con preparación deficiente.

3.1 Orientación a nuevos estudiantes

Entre las prácticas más comunes de orientación a los nuevos estudiantes destacan los seminarios de primer año, también conocidos como talleres de inducción.

En una encuesta reciente en la que participaron 263 universidades norteamericanas, más del 90% de estas instituciones reportó tener programas para alumnos de primer año, diseñados específicamente con el fin de favorecer la permanencia y aumentar el egreso. Nueve de cada diez de estas instituciones dijo que consideraban efectivos este tipo de programas los para mejorar la retención (Noel-Levitz, 2013).

Los seminarios de primer año han sido en Estados Unidos una de las prácticas más estudiada y evaluada en los últimos treinta años. En América Latina las instituciones de educación superior también han desarrollado diversas estrategias de integración.

En la siguiente sección se ofrece un panorama general de los seminarios de primer año, se presenta una definición de los mismos, los tipos que hay, evidencias sobre su efectividad, y algunas recomendaciones para su instrumentación.

3.1.1. ¿Qué son los seminarios de primer año?

Un seminario por definición es un grupo pequeño en el cual los alumnos y sus maestros intercambian ideas e información. Los seminarios de primer año o talleres de inducción ayudan a conocer la institución y aun cuando hay variaciones importantes, la meta principal es ayudar a los estudiantes en su desarrollo académico y social, así como en su transición a la universidad (Hunter & Linder, 2005).

3.1.2 ¿Qué tipos de seminarios de primer año existen?

La gran mayoría de seminarios puede clasificarse en cinco categorías (Hunter & Linder, 2005).

1. Seminarios de orientación general, son los más frecuentes y se centran en técnicas de sobrevivencia y éxito escolar, pueden ser impartidos por maestros, funcionarios o bien por personal involucrado en asuntos estudiantiles. Suelen incluir sesiones informativas sobre instalaciones y servicios institucionales. Generalmente tiene algún tipo de valor curricular.
2. Seminarios académicos que se centran en un tema común a lo largo del curso (por ejemplo: “La Herencia de Occidente en un Contexto Global”) y al mismo tiempo cubren habilidades académicas básicas tales como escritura, razonamiento y pensamiento crítico.
3. Seminarios académicos que pertenecen a una disciplina y que cubren un tema a lo largo del curso (por ejemplo “Consecuencias del Colonialismo”) desde diferentes perspectivas.
4. Seminarios vinculados a una profesión o disciplina, equivalentes a cursos propedéuticos, preparan a los alumnos para las demandas de una profesión o área académica específica como medicina, derecho, química, etc.
5. Seminarios que buscan desarrollar habilidades básicas de estudio.

Los seminarios pueden complementarse con ceremonias de bienvenida, actividades de ambientación y familiarización, fiesta de recibimiento, eventos deportivos y culturales que fomenten la interacción entre alumnos.

3.1.3 ¿Qué elementos de los seminarios de primer año han sido exitosos?

Barefoot y Fidler (1996) enumeran las siguientes siete características de los seminarios de primer año que han resultado exitosos:

1) Tienen valor en créditos, 2) se centran en el currículo del primer año, 3) participan en su diseño y enseñanza maestros y expertos en asuntos estudiantiles (orientadores, psicólogos, etc.), 4) la institución capacita a los maestros y personas encargadas de impartir los cursos, 5) los maestros que los imparten reciben algún tipo de reconocimiento o compensación, 6) participan alumnos más avanzados y 7) tienen alguna forma de evaluar su efectividad.

3.1.4 ¿Qué evidencias existen de la efectividad de los seminarios de primer año?

Existe diversa evidencia empírica de la efectividad de estos seminarios en la reducción del abandono. Pascarella y Terenzini (2005), revisaron más de cuarenta estudios y encontraron que alumnos que asistieron a estos seminarios tienen entre 5 y 15% más probabilidades de graduarse que aquellos que no asistieron; sin embargo, ninguno de estos estudios controló características de los participantes como calificaciones previas y compromiso escolar, por lo que los autores sugieren que se tomen con cautela estos datos, ya que es posible que en evaluaciones más controladas el efecto sea menor. No obstante, en un estudio con 1,853 estudiantes se compararon participantes a un seminario de primer año con alumnos no participantes, pero con características similares, Schnell y Doetkott (2003), encontraron una mayor retención en el grupo

que asistió al seminario, aun después de cuatro años (51% vs 44%).

También se han encontrado correlaciones entre estos seminarios con el aprendizaje y el compromiso del alumno (Pascarella & Terenzini, 1991 y 2005). En un reciente estudio, Padgett, Keup y Pascarella (2013), encontraron que los seminarios de primer año tienen un efecto en la orientación de los alumnos hacia el aprendizaje, los participantes desarrollaron una mejor capacidad de pensamiento crítico y una mayor motivación intrínseca.

3.1.5 ¿Qué elementos deben considerarse para planear un seminario de primer año?

Hunter y Linder (2005), sugieren los siguientes elementos para planear un seminario de primer año:

1. Involucrar a maestros, alumnos, orientadores, psicólogos y administradores en la creación de los seminarios de primer semestre.
2. Anticipar la oposición a los seminarios para planear estrategias que contrarresten las críticas.
3. Diseñar seminarios con metas específicas y congruentes con la misión de la institución y con el compromiso de los alumnos de primer año.
4. Incorporar mecanismos de evaluación desde el diseño de los seminarios.
5. Adaptar los seminarios a las necesidades de los alumnos.
6. Diseñar los seminarios para que tengan algún tipo de valor curricular.
7. Incluir contenidos académicos en los seminarios.
8. Incluir alumnos de años más avanzados en la planeación.
9. Capacitar a los instructores de los seminarios.
10. Dar a los instructores acceso a materiales pertinentes con los contenidos.

11. Planear los seminarios para que a través de su evaluación se vayan adaptando a las necesidades de los alumnos.

3.2 Asesorías académicas

Las asesorías académicas constituyen una de las prácticas de integración más usadas en la educación superior. Entre las modalidades más frecuentes están las tutorías, mentorías, y asesorías que imparten los docentes, el personal administrativo o profesional y los alumnos de años más avanzados.

En Estados Unidos estas prácticas están bastante establecidas, de las 263 instituciones norteamericanas de educación superior que en 2013 contestaron el cuestionario de Noel-Levitz (Noel-Levitz, 2013), prácticamente el 100% dijo tener servicios de tutoría; además, en universidades de cuatro años más del 90% de los docentes tiene sesiones individuales con los alumnos y 83% en “colleges” de dos años. Las asesorías a cargo de personal profesional capacitado son frecuentes en alrededor del 70% de las universidades de cuatro años y en 90% de los colleges de dos años. La Asociación Nacional de Asesoría Académica, NACADA (por sus siglas en inglés) publica una revista mensual sobre la investigación, la teoría y la práctica vinculada a la asesoría académica en la educación superior (<http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Journal.aspx#sthash.XAfqeTLZ.dpuf>) y organiza un congreso anual para dar a conocer y difundir esta información.

En América Latina las tutorías y mentorías también constituyen una práctica frecuente (ANUIES, 2001; 2005; OCDE, 2006; Romo, A. y Hernández, 2007a y 2007b).

3.2.1. ¿Qué son las asesorías académicas?

La asesoría académica es un proceso sistemático basado en una relación cercana entre el alumno y el asesor que busca ayudar a que el alumno alcance sus metas educativas, profesionales y personales a través de los

recursos institucionales y comunitarios (Winston, Enders & Miller, 1982).

El propósito puede estar relacionado con contenidos curriculares específicos, o bien con otros aspectos generales de la vida universitaria como cuestiones académico-administrativas.

Existen cuatro factores que afectan la estructura, organización y servicios de las asesorías académicas (King & Kerr, 2005):

1. Las características de la institución: tipo (pública, privada), grados que ofrece (licenciatura, maestría y doctorado), programas (técnico, vocacional, profesional) y nivel de selectividad (bajo, intermedio y alto).
2. La población estudiantil que atiende la institución, de particular importancia en instituciones que atienden alumnos con baja preparación académica, diversidad multicultural, primera generación en cursar una carrera, etc.
3. La participación docente, es importante que una institución tenga claro el papel que sus maestros desempeñaran en las asesorías académicas, así como su preparación e interés para llevarlas a cabo.
4. Las características de los programas y las políticas institucionales. La secuencia de los cursos, la complejidad de los requisitos para graduarse, y la estructura de los programas determina la información que deben tener y conocer los asesores.

3.2.2 ¿Qué elementos de los seminarios de las asesorías académicas han sido exitosos?

Principalmente hay cuatro elementos que afectan el éxito de una programa de asesoría: 1) una misión clara y específica que guíe las actividades de asesoría, 2) una persona encargada y responsable directa de los servicios de asesoría o de la coordinación de los mismos, 3) capacitación sistemática para los asesores y 4) el reconocimiento de

esfuerzos ejemplares de los asesores (King & Kerr, 2005).

3.2.3 ¿Quiénes las imparten y que tipos de asesorías académicas existen?

Los encargados de proporcionar las asesorías pueden ser: maestros, asesores, psicólogos o consejeros (“counselors”), paraprofesionales y alumnos.

Las tutorías y las mentorías son una modalidad de asesoría académica. Dependiendo la literatura que se consulte se hace referencia a tutores, mentores o asesores (Dvorak, 2001; Piper, 2001; Davis, 2008; Cruz, Chehaybar & Abreu, 2011; Gómez-Collado, 2012). Sin embargo, ya sea que se hable de un tutor, mentor o asesor, en todos los casos, se trata de una figura que es vista como un modelo, un guía, un líder o un facilitador que busca ayudar al alumno en su recorrido durante la universidad.

De acuerdo a las necesidades de los alumnos y al tipo de información que se busque existen diferentes alternativas de asesoría (Teitelbaum, 2000). Si los alumnos requieren información precisa no es necesario tener un asesor, ya que ésta se puede dar de forma impresa, a través de portales en internet en donde se publiquen respuestas a las preguntas más frecuentes y se den los datos de contacto de las instancias o personas que puedan proveer la información. Otra opción es organizar sesiones informativas grupales. Si los alumnos requieren de asesoría más específica referente a qué materias cursar, o bien, relacionadas con sus avances escolar esta información la pueden proporcionar paraprofesionales o alumnos más avanzados. Por último, los docentes, asesores profesionales o alumnos de posgrado son lo que pueden dar respuesta a problemas académicos o dudas vocacionales.

Las tutorías o mentorías entre pares o alumnos son muy frecuentes (Sánchez, 2008), entre éstas destacan los modelos de instrucción suplementaria. La instrucción

suplementaria es un programa de apoyo académico en el que alumnos más avanzados apoyan a los nuevos alumnos. Se diseñó con el fin de reducir el abandono y aumentar el desempeño académico y el egreso.

El modelo tradicional contempla un “instructor-alumno” que ha tenido buenas calificaciones en clases difíciles (matemáticas, física, química, redacción, etc.) y que acompaña a un grupo de nuevos alumnos a lo largo de un curso académico, a través de sesiones adicionales. El “instructor-alumno” entra a las clases y después se reúne en pequeños grupos con los nuevos alumnos para revisar los contenidos. A los “instructores alumnos” se les capacita para que puedan integrar los contenidos de los cursos con efectivas prácticas de aprendizaje y estudio. Estas sesiones permiten el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de estrategias de estudio (Martin & Hurley, 2005).

El instructor alumno es un facilitador y mentor, pero no es el maestro, la responsabilidad de la clase recae en el docente. La participación de los alumnos es voluntaria, el número de sesiones semanales varía en función de los contenidos y de la dificultad de los cursos, así como de la disponibilidad de los alumnos. Las sesiones no se califican, pero la asistencia cuenta para la calificación de la asignatura (Martin & Hurley, M, 2005).

Deana Martin, fue la creadora de este sistema en 1974 en el Centro de Aprendizaje para alumnos de la Universidad de Missouri-Kansas, mismo que evolucionó en el Centro de Desarrollo Académico (Center for Academic Development) y que recibe financiamiento del Departamento de Educación de Estados Unidos para difundir la instrucción suplementaria en Estados Unidos y el mundo (www.umkc.edu/cad/si).

3.2.4. ¿De qué manera se organizan las asesorías académicas?

Existen siete modelos organizacionales (King & Kerr, 2005):

1. Modelo exclusivo de maestros: se asigna a cada alumno un maestro del programa como asesor académico. Tiene como ventaja que permite la interacción con la planta docente, pero como desventaja que los maestros no necesariamente cuentan con las herramientas para asesorar a los alumnos en temas que no pertenecen a sus áreas de conocimiento.
2. Modelo satelital: existen oficinas de asesoría en las entidades académicas y la responsabilidad se alterna entre asesores y maestros; es más frecuente en universidades grandes. Aunque permite la interacción con la planta docente, tiene la desventaja que los maestros no necesariamente cuentan con las herramientas para asesorar a los alumnos en temas diferentes a sus áreas de conocimiento.
3. Modelo autocontenido: la asesoría se da en una unidad centralizada. La mayor ventaja es que se tiene personal capacitado para trabajar con alumnos pero tiene como desventajas que no fomenta la interacción entre alumnos y maestros.
4. Modelo suplementario: los docentes se encargan de la asesoría pero existe una oficina de asesoría que apoya y capacita a los maestros. Permite la interacción con la planta docente y los maestros reciben capacitación para trabajar con los alumnos.
5. Modelo dividido: los asesores se encargan de los alumnos con mayores dificultades (medio tiempo, no preparados, sin carrera definida) y los docentes del resto. Tiene como ventaja que el personal capacitado y los maestros asesoren a alumnos en las áreas en las que ambos son expertos. A veces se reasignan asesores y esto puede

afectar negativamente al alumno, sobre todo si éste ya ha establecido un vínculo.

6. Modelo dual: los alumnos cuentan con dos tipos de asesores, los docentes que se enfocan al programa académico y el personal de la oficina de asesoría que ayuda con los requisitos académicos generales, trámites y reglamentos. Su mayor virtud es que proporciona los dos tipos de asesoría con las fortalezas de cada una.
7. Modelo de absorción total: los nuevos alumnos pasan primero a una oficina de asesoría y posteriormente se les asigna un docente. Permite que el personal capacitado trabaje primero con los alumnos y luego que los alumnos se relacionen con los docentes. Una desventaja es que los docentes no entran en contacto con los alumnos desde el principio y la posible rotación de asesores.

Los servicios se ofrecen tanto de manera individual como grupal. En cualquier caso es importante que los asesores tengan buenas habilidades de comunicación, que sepan preguntar y puedan remitir a los alumnos a las instancias pertinentes.

3.2.5 ¿Qué evidencias existen de la efectividad de las asesorías académicas?

Los modelos de asesoría académica han sido eficientes en la reducción del abandono y aumento de la retención. Pascarella y Terenzini, (2005), revisaron más de 30 artículos y encontraron evidencias a favor. Estos autores citan un artículo de Seidman de 1991 en el que la mitad de los alumnos se asignó a un grupo control y la otra a uno de tratamiento en el que recibieron asesorías antes y después de los proceso de inscripción, sesiones para determinar las clases y horarios, discusiones para involucrarse en la vida social y académica y dos sesiones con el asesor a lo largo del semestre para discutir el avance escolar y el proceso de adaptación. Los resultados mostraron que, en comparación

con el grupo control, 20% más de los estudiantes que participaron en el grupo de tratamiento cursaron el segundo año. Resultados similares se han encontrado en otros estudios que usan una metodología parecida.

Pascarella y Terenzini (2005) también revisaron un grupo de estudios en los que se muestra que existe una relación lineal entre el número de sesiones y las probabilidades de persistir, a mayor número de sesiones más altas las probabilidades, el mayor impacto se da entre seis o siete sesiones, a partir de la octava el efecto disminuye.

En 2000 el UMKC National Center for Supplemental Instruction condujo un estudio nacional en el que participaron 207 instituciones norteamericanas de dos y cuatro años, tanto públicas como privadas, que entre 1982 y 1996 tuvieron instrucción suplementaria. Se analizaron datos de 4,945 cursos y cerca de 500,000 alumnos. Se compararon las calificaciones de los alumnos que habían tenido y no la instrucción suplementaria. Los alumnos que participaron tuvieron calificaciones más altas. Sin embargo, una limitación de este estudio es que no hubo asignación aleatoria de los participantes.

3.2.6 ¿Qué elementos deben considerarse para planear un programa de asesorías académicas?

Para llevar a cabo un programa de asesorías académicas Martin y Hurley (2005) sugieren considerar las siguientes recomendaciones:

1. Organizar y brindar la asesoría académica con base a la misión, organización, recursos y necesidades institucionales.
2. Seleccionar el modelo de asesoría más adecuado en función de las necesidades de la institución.
3. Asesorar a los alumnos dentro del marco de referencia de la misión institucional.
4. Desarrollar programas que contemplen la capacitación de los asesores.

5. Evaluar la asesoría, tanto de manera formativa como sumativa.
6. Brindar recompensas a los docentes que participen en la asesoría.
7. Integrar avances tecnológicos en los programas de asesoría.
8. Asegurarse que la asesoría es sensible a las necesidades de la diversa población estudiantil.

3.3. Programas o acciones de atención a alumnos con preparación deficiente

La atención a alumnos con deficiencias académicas es otra práctica común en las instituciones de educación superior. La necesidad de ayudar a los alumnos de recién ingreso a adquirir los conocimientos suficientes para enfrentar la carga académica de los cursos universitarios es un reto cada vez más frecuente. Entre las principales acciones sobresalen cursos remediales o del “desarrollo”, talleres de nivelación y clases propedéuticas.

Cerca del 80% de las universidades de Estados Unidos tiene programas diseñados específicamente para alumnos en condiciones de riesgo académico (Noel-Levitz, 2013); además, casi el 100% de las instituciones ofrece programas y servicios de apoyo académico. Asimismo, las universidades cuentan con la Asociación Nacional de la Educación del Desarrollo, NADE, por sus siglas en inglés (<http://www.nade.net>), quien se encarga de la mejora constante de la teoría y la práctica de la educación para alumnos en situación de riesgo.

En América Latina este tipo de intervenciones también son bastante frecuentes en muchas de las instituciones de educación superior (Martínez-Guerrero, Campillo & Valle, 2012).

3.3.1 ¿Qué son los programas de atención a alumnos con preparación deficiente?

NADE, define la educación del desarrollo como un proceso integral que se enfoca en el

desarrollo intelectual, social y emocional de todos los estudiantes, incluye, pero no se limita, tutorías, asesorías académicas, cursos, orientación profesional. Tiene como metas: 1) brindar oportunidades educativas a todos los individuos acordes con sus necesidades, metas y habilidades, 2) mejorar la retención, 3) diagnosticar la preparación académica para colocar a los alumnos en los cursos adecuados y 4) desarrollar las habilidades y las actitudes necesarias para que los alumnos logren sus metas académicas, profesionales y de vida (NADE, 2013). NADE parte de una visión integral en la que los alumnos deben “desarrollar” sus habilidades personales y académicas para aprender.

3.3.2 ¿Qué tipos de acciones de atención a alumnos con preparación deficiente existen?

Las intervenciones dirigidas a estudiantes con deficiencias académicas van desde tutorías informales a programas formales e integrales que incluyen diagnósticos y evaluaciones del aprendizaje, orientaciones académicas, cursos remediales, instrucción individualizada y tutorías (Boylan, Bonham & White, 1999).

Una típica modalidad es un curso denominado remedial o de nivelación, en el que generalmente los contenidos están por abajo del curso regular y, que de manera más paulatina e introductoria, los docentes buscan complementar las deficiencias entre los aprendizajes del bachillerato y las demandas de la universidad. Entre los contenidos curriculares más frecuentes se incluyen cursos de aritmética básica o álgebra, redacción, lectura y técnicas de estudio (Boylan, Bonham & White, 1999).

3.3.3 ¿Qué tipo de evidencias existen de la efectividad de los programas de atención a alumnos con preparación deficiente?

El mayor reto para comparar la efectividad de este tipo de intervenciones radica en la heterogeneidad de las mismas, debido a que

varía en sus contenidos, estructura, duración y número de participantes. Aún así, en la revisión de la literatura que hicieron Pascarella y Terenzini, (2005) encontraron que la evidencia consistentemente sugiere efectos positivos en el desempeño escolar y en la retención. También encontraron que este tipo de cursos tiene efectos en el egreso.

En un estudio más reciente, Bettinger y Long (2009) examinaron en una muestra de aproximadamente 28,000 estudiantes el efecto de los cursos remediales y encontraron que los participantes a estos programas, en comparación con otros alumnos con desempeño y condiciones socioculturales parecidas, aumentaron sus probabilidades de permanecer en la universidad y de completar la carrera.

3.3.4 ¿Qué elementos deben considerarse para planear programas de atención a alumnos con preparación deficiente?

Higbee (2005) describe las siguientes recomendaciones como elementos que deben considerarse en el desarrollo de programas de atención a alumnos con preparación deficiente:

1. Partir de la base de que hay alumnos de primer año que no están bien preparados en áreas académicas específicas.
2. Valorar la diversidad y los recursos que los alumnos de primer año tienen para su propio aprendizaje.
3. Enfatizar el desarrollo de fortalezas y no adoptar un modelo de compensación de deficiencias.
4. Enfatizar las transferencias de habilidades en diversas tareas y actividades de aprendizaje.
5. Involucrar activamente a los alumnos en sus procesos de aprendizaje.
6. Considerar aspectos afectivos y cognitivos en los procesos de aprendizaje.
7. Adaptar los cursos a la misión y metas institucionales.

8. Brindar apoyos académicos que promuevan el aprendizaje en todos los alumnos de la institución.
9. Crear programas de colaboración que faciliten la transición del bachillerato a la universidad.
10. Desarrollar un enfoque integral que permita valorar y evaluar la efectividad de estos programas.

4. Conclusiones y discusión

De la literatura revisada sobre prácticas de integración se puede concluir que:

- Entre las principales prácticas para mejorar la retención escolar y disminuir el abandono están aquellas acciones relacionadas con la integración de los nuevos estudiantes a la educación superior.
- Las prácticas de integración más representativas se pueden agrupar en tres categorías: 1) orientación a nuevos estudiantes, 2) asesorías académicas y 3) atención a alumnos con preparación deficiente.
- En Estados Unidos se tiene una experiencia de más de treinta años realizando programas y acciones para disminuir el abandono y aumentar la retención, existen asociaciones nacionales que se dedican a la investigación, la teoría y la práctica vinculada a estrategias para disminuir el abandono, lo que ha fomentado una cultura de la evaluación y muchas de las intervenciones se acompañan de metodologías rigurosas para medir su efectividad.
- En América Latina falta difundir y publicar las acciones que se llevan a cabo para disminuir el abandono, así como empezar a generar evidencias empíricas de la efectividad de estos esfuerzos. También es necesario que las intervenciones que se diseñen cumplan con ciertos criterios de calidad.

En resumen, una práctica exitosa está fundamentada en un marco teórico concreto o en investigaciones previas, tiene objetivos claros, obedece a las necesidades de la institución, con una descripción detallada y presenta evidencias de su efectividad (Campillo, Martínez-Guerrero, Rojo & Valle, 2012). La Academia de Educación Superior inglesa publicó recientemente un compendio en dos volúmenes en los que se desglosan un conjunto de prácticas educativas para reducir el abandono (The Higher Education Academy, 2012, 2013). De cada práctica se describe cada uno de los elementos anteriores, dándole al lector una visión completa y general de la práctica y de su eficiencia. Este tipo de publicaciones son de gran utilidad para ayudar a las instituciones de educación superior a seleccionar posibles intervenciones de calidad.

Actualmente, además de enfatizar la necesidad de escoger prácticas educativas respaldadas por evidencia rigurosa, la atención también está en estudiar los factores relacionados con una implementación exitosa (Fixsen et al, 2005). Un modelo integral para desarrollar una práctica educativa debe cumplir con lo siguiente (Campillo, Martínez-Guerrero & Valle, 2012): un compromiso y diagnóstico institucional, contar con una práctica educativa ya probada, involucrar a los grupos de interés (alumnos, docentes, funcionarios y personal de la institución) en el proyecto, adaptar la práctica a la institución e implementarla, evaluar la operación y resultados y establecer un proceso de evaluación continua. Dada la importancia de tener evidencias, en la literatura se recomienda que la evaluación se planeé cuidadosamente, de preferencia, desde la concepción de la práctica y que cumpla con una metodología rigurosa (Institute of Education Sciences, 2003).

Se espera que este trabajo sirva como un marco de referencia orientativo para las

instituciones participantes en el proyecto ALFA-GUIA.

Referencias

- ANUIES. (2001). *Programa institucional de tutorial: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. (2da). Colección Biblioteca de la Educación Superior. Mexico DF: ANUIES.
- ANUIES. (2005). *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas 1994-2003*. México DF: ANUIES.
- Barefoot, B.O., & Fidler, P.P. (1996). *The 1994 National Survey of Freshman Seminar Programs: Continuing innovations in the collegiate curriculum*. Columbia: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.
- Bettinger, E. P., & Long, B. T. (2009). Addressing the needs of under prepared students in higher education: Does college remediation work? *Journal of Human Resources*, 44(3), 736-771.
- Braxton, J., Hirschy, A. & McClendon, S. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 30 (3).
- Boylan, H., Bonham, B. & White, S. (1999). Developmental and remedial education in postsecondary education. *New Directions for Higher Education*, 108, 87-101.
- Campillo, M., Martínez-Guerrero, J., Rojo, L. & Valle, R. (2012). *Guía para evaluar prácticas de integración y planificación orientadas a disminuir los índices de abandono o incrementar la retención de los estudiantes en las instituciones de educación superior*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Campillo, M., Martínez-Guerrero, J. & Valle.R. (2012). *Modelos para implementar prácticas educativas en la educación superior*. En J. Arriaga García de Andoáin y otros, II CLABES, Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior , (pp.426-433). Madrid: E.U.I.T.
- Cruz, G., Chehaybar, E. & Abreu, F. (2011). Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40 (157), 189-209.
- Gómez-Collado (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 58, 209-233.
- Davis, D. (2008). Mentorship and the Socialization of Underrepresented Minorities into the Professariate: Examining Varied Influences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (3) 278-293.
- Dvorak, J. (2001). The College Tutoring Experience: A Qualitative Study. *Learning Assistance Review*, 6 (2) 33-46.
- De Vries, W., León P., Romero, F.& Hernández, I. (2011) ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 29-50.
- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the Literature*. Tampa, FL: Florida Mental Health Institute, the National Implementation Research Network. Recuperado de: <http://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf>
- Higbee, J. (2005). Developmental Education. En L. Upcraft, J. Gardner, & B. Barefoot (Eds.), *Challenging & supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 292-307). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hunter, M. & Linder, C. (2005). First year-seminars. En L. Upcraft, J. Gardner, & B. Barefoot (Eds.), *Challenging & supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 275-291). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- IESALC/UNESCO, (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.
- Institute of Education Sciences (2003). *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence: A user friendly guide*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- King, M., & Kerr, T. (2005). Academic Advising. En L. Upcraft, J. Gardner, & B. Barefoot (Eds.), *Challenging & supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 320-338). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kuh, G.D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E.J. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Martin, D. & Hurley, M. (2005). Supplemental Instruction. En L. Upcraft, J. Gardner, & B. Barefoot (Eds.), *Challenging & supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 308-319). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Martínez-Guerrero, J., Campillo, M. & Valle.R. (2012). *Planificación de las enseñanzas e intervenciones curriculares para disminuir el abandono estudiantil en la educación superior*. En J. Arriaga García de Andoáin y otros, II CLABES, Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (pp.359-354). Madrid: E.U.I.T.
- The National Association for Developmental Education, NADE (2013). 2013 Fact Sheet. Recuperado de http://www.nade.net/site/documents/fact_sheet/2013FS%20tlp%20changes.pdf

- Noel-Levitz (2013). *2013 student retention and college completion practices report for four-year and two year institutions*. Coralville, Iowa: Author.
 Recuperado de <http://noellefvtz.com/benchmarkreports>.
- Organización para la Cooperación el Desarrollo Económico, OCDE. (2006). *Análisis temático de la educación terciaria. México* Nota del país. Recuperado de http://ses2.sep.gob.mx/aye/ocde/analisis_esp.pdf
- Pascarella E.T., & Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Vol 2. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Padgett, R., Keup, J. & Pascarella, E. (2013). The impact of first-year seminars on college students life-long learning orientations. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(2), 33-51.
- Piper, J.(2001). The Silent Benefits of Tutoring. *Learning Assistance Review*, 6 (2) 47-50.
- Romo, A. y Hernández, P. (2007a). Deserción y repitencia en la educación superior en México. En *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Chile: IELSA, UTALCA, CINDA.
- Romo, A., y Hernández. (2007b). *Estudio sobre retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*, documento presentado en Seminario Internacional de Rezago y Deserción en la Educación Superior, Chile, Universidad de Talca. México: ANUIES.
- Schnell, C. & Doetkott (2003). First year seminars produce long-term impact. *Journal of Student Retention*, 4(4), 377-391.
- Sanchez, C. (2008). *Red de mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivo*. III Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching, Universidad-Empresa. Madrid, España 18-19 de noviembre.
- Seidman, A. (1991). The evaluation of a pre/post admissions/counseling process at a suburban community college: Impact on student satisfaction with the faculty and the institution, retention, and academic performance. *College and University*, 66, 223-232.
- Winston, Jr. R. B., Enders, S. C., & Miller, T. K. (Eds.) (March 1982). *Developmental approaches to academic advising*. New Directions for Student Services, 17.
- Seidman, A. (2012). *College student retention: A formula for success*. 2nd Ed. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Teitelbaum, H. (2000). Anticipating, implementing and adapting to changes in academic advising. In V.N. Gordon, W.R. Habley, & Associates (Eds.), *Academic advising: A comprehensive handbook* (pp. 393-408). San Francisco: Jossey-Bass.
- UMKC Center for Academic Development/National Center for Supplemental Instruction (2000). *Review of the research concerning the effectiveness of SI from the University of Missouri-Kansas City and other institutions from across the United States*. Kansas City, MO: Author.
- Vera, J., Ramos,D., Sotelo, M., Echeverría, S. & Serrano, D. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 42-57.
- The Higher Education Academy (2012). Compendium of effective practice in higher education retention and success. Recuperado de http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/what-works-student-etention/What_Works_Compendium_Effective_Practice.pdf
- Higher Education Academy (2013). Compendium of effective practice in higher education: Volume 2. Recuperado de: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/retention/Compendium_2_rc_ja_Final.pdf